



Gestión institucional



Gestión institucional

Cristina Carriego

371.2012

Car.

Gestión institucional.

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2007

114pp., 22x15 cm

ISBN: 978-980-7119-03-0

Descriptorios: gestión educativa, liderazgo, planeamiento.

Colección "Formación de Directivos"

Autor: Cristina Carriego

Equipo editorial: Beatriz Borjas, Silvana Gyssels

Diseño y diagramación: Equis Diseño Gráfico

Diseño de portada: Cooperativa Mano a Mano

Ilustración de portada: William Estany Vázquez

Corrección de textos: Ceteris Paribus

Impresión: EDITORA CORRIPIO C. POR A.

Edita y distribuye: Federación Internacional de Fe y Alegría

Calle Cayetano Rodríguez 114, Gazcue

Código postal 10205

Distrito Nacional, Santo Domingo

República Dominicana

Teléfonos: (809) 2212786

Fax: (809) 6895276

federación@feyalegria.org

Publicación realizada con el apoyo de:

Ministerio de Asuntos Exteriores - Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

Centro MAGIS

© Fe y Alegría 2007

Hecho el depósito legal de Ley

Depósito legal: 60320073005099

ISBN: 978-980-7119-03-0

Caracas, diciembre 2007

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	7
CAPÍTULO 1	
La gestión institucional	11
1. Gestión de la complejidad	11
a. La escuela y sus dimensiones	11
b. Muchas dimensiones y un solo director	19
2. La escuela y su pertenencia al sistema educativo	22
a. Dependencia y autonomía	22
b. La autonomía, ¿sólo ventajas?	22
c. El rol del Estado	23
d. Los directivos y la autonomía	24
e. El uso del poder que tenemos	27
3. Cambios y continuidades en la escuela	29
a. La cultura escolar: cuando las mejoras se proponen desde afuera	29
b. Cuando el cambio se origina en nuestra escuela: el compromiso con la escuela que soñamos	31
CAPÍTULO 2	
Gestión de la confianza	41
1. La escuela y su contexto de origen	41
2. Confianza y gestión escolar	42
3. ¿Por qué es necesario gestionar la confianza?	43
4. ¿En qué es necesario confiar?	44
5. ¿Cómo hacer para construir y preservar la confianza?	47
CAPÍTULO 3	
El director como líder pedagógico	51
1. La centralidad de la enseñanza	51
2. Conocimiento útil para el mundo en el que vivimos	54

3. La calidad educativa	56
4. Calidad y eficiencia: ¿podemos hablar de eficacia y de eficiencia en nuestros contextos?	57

CAPÍTULO 4

El director como líder de equipo	65
1. El director como líder democrático	65
2. El trabajo de enseñanza como trabajo en equipo	66
3. Los docentes y sus propios procesos de formación	69
4. El aprendizaje de los equipos docentes y el conocimiento sobre la enseñanza	71
5. Cuando el aprendizaje, la autoevaluación y la reflexión se convierten en rutina	73
6. ¿Y el desaliento propio y el de los docentes?	75

CAPÍTULO 5

Nuestros sueños y el plan para alcanzarlos	79
1. Identidad, cambios y continuidades	79
2. El Proyecto Educativo Institucional	80
3. El planeamiento estratégico	81
4. Evolución de los proyectos de mejora	89

Conclusiones	95
--------------	----

Anexo I. Definición del cargo de docente	97
Anexo II. Matriz para la observación de clases y procesos de aprendizaje	99
Anexo III. Ejercicio: "Reglas para que nadie aprenda nada"	103
Anexo IV. Para pensar en las instituciones y sus procesos de cambios	105

Bibliografía	107
--------------	-----

PRESENTACIÓN

La colección **Formación de Directivos** se enmarca en el Programa de Formación del Personal de la Federación Internacional de Fe y Alegría como parte de un proyecto que pretende “propiciar la formación y la alta capacitación del personal directivo y técnico de las oficinas nacionales, los centros y programas de Fe y Alegría en todos los países, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación popular y demás acciones de promoción social que realiza el Movimiento”¹.

Este proyecto tiene como objetivos:

- Desarrollar estrategias formativas para la conformación de **equipos directivos**.
- Promover la **formación reflexiva** para la acción y la toma de decisiones del director y equipos directivos.
- Brindar **herramientas** de formación tanto de **carácter teórico como práctico** para ampliar el marco de reflexión y acción.
- Establecer como ejes de trabajo **el análisis de contexto, la gestión pedagógica, la gestión institucional, el rol del directivo, principios y herramientas y el análisis de casos para analizar la realidad**.

En este último objetivo se encuentran las líneas abordadas por la colección, buscando ampliar la experiencia y el compromiso de nuestros directivos para mejorar la labor en los centros educativos.

Las políticas públicas de formación de directivos en nuestro continente no han tenido el mismo impulso que aquellas dirigidas a los

¹ II Plan global de Desarrollo y fortalecimiento Institucional 2005-2009.

docentes. Sin embargo, cada vez más se pone en evidencia que introducir la innovación en los centros educativos pasa por reconocer el papel de los directivos en la gestión y el liderazgo en la organización de la comunidad educativa. Por ello, esta colección quiere contribuir a la formación de un personal que juega un papel importante en el logro de una educación pública de calidad, una meta en la que estamos comprometidos como movimiento de educación popular integral.

También queremos agradecer a los diferentes autores que participaron de la colección por ampliar la reflexión de Fe y Alegría, y acercarnos otros puntos de vista, otras miradas, conocimientos al accionar de nuestro movimiento, permitiendo así entablar un diálogo con otros que nos enriquece.

Por ese motivo invitamos a los directivos a participar de la experiencia de lectura y reflexión de esta colección, y a formar parte de este proyecto que trasciende las fronteras de un país y se convierte en una vivencia latinoamericana.

Padre Jorge Cela

Coordinador General de la
Federación Internacional de Fe y Alegría

Santo Domingo, agosto 2007

INTRODUCCIÓN

Aunque muchos ya nos hemos acostumbrado a las expresiones “gestión institucional” o “gestión escolar”, es necesario tener en cuenta que su aparición en los ámbitos educativos y en la bibliografía pedagógica es reciente. Tomada del lenguaje empresarial y aplicada a las organizaciones escolares, la palabra “gestión” hoy nos aleja del rol del director y de la directora como administradores y ejecutores de órdenes emitidas desde fuera de la escuela y nos acerca a tareas que implican una actitud de mayor protagonismo en la toma de decisiones y en el gobierno de la institución escolar.

De todos modos, la utilización del término “gestión escolar” puede traer algunos riesgos aparejados. En este sentido, Frigerio (2004) alerta acerca de la banalización del uso del concepto cuando su significado se desliza hacia un sentido instrumentalista y asociado al ámbito de lo gerencial, del *management* o del marketing educativo. Si esto sucede, se pierde la posibilidad de considerar la fertilidad pedagógica del concepto, como así también las posibilidades de mostrar la complejidad del trabajo educativo y de reflexionar sobre su carácter político.

También se puede observar la frecuente utilización de este concepto en los discursos de las reformas educativas de la última década. En ellos, como producto de las políticas de descentralización, se revalorizan las decisiones que se resuelven en el nivel institucional teniendo en cuenta la participación de la comunidad escolar. Dichas reformas reconocen que la unidad de cambio no es el docente sino la escuela y que es allí donde hay que influir y operar si se pretende mejorar el sistema educativo. Debido a que sería imposible definir una estrategia de cambio que contemple todas las diferencias y todas las complejidades de los distintos contextos escolares, resulta imprescindible que cada

institución pueda flexibilizar su trabajo en función de las particularidades de su comunidad y destinatarios.

A su vez, la sociedad plantea nuevos desafíos. Somos concientes y a veces también víctimas de las demandas que recaen sobre la escuela. Son demasiadas las críticas que recibimos quienes trabajamos en ella, pero al mismo tiempo siguen siendo altas las expectativas que recaen sobre nuestra tarea. La sociedad exige cambios en el funcionamiento de la escuela. Briones (2002) sostiene que todas las sociedades contemporáneas enfrentan un desafío similar: elevar sus capacidades de generar conocimiento, de adquirirlo y de adaptarlo, de transmitirlo y distribuirlo a la población en su conjunto, de participar en su evolución y de comunicarlo. Tedesco (1999), por su parte, afirma que la educación tiene que ser capaz de responder a los nuevos desafíos de mayor cohesión social, de participación política, de empleabilidad e ingreso al mundo laboral. Refiriéndose específicamente a los contenidos de la enseñanza, Narodowski (2005) propone pensar las mejoras del currículo en función de los problemas relativos al mundo del trabajo, de los avances tecnológicos y de la nueva configuración globalizada, a fin de abordar la formación de identidades conscientes de su singularidad. Estas exigencias se suman a la responsabilidad de transmitir valores y promover actitudes que permitan aprender a ser y a vivir con otros (Delors, 1997) en un tiempo en el que se radicaliza la intolerancia y se acrecientan las inequidades.

En este marco, resulta significativa la afirmación de Braslavsky (1999), ya que sostiene que los directores son responsables de *“favorecer la construcción de sentido y de promover la construcción de eficacia”* de la escuela. Sin lugar a dudas, como afirman Ezpeleta y Furlán (2000), la escuela es el lugar de interacción con los alumnos y es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente bajo las determinaciones que provienen del sistema educativo y de la sociedad. Quienes gestionan las escuelas deben tomar decisiones en función de estas determinaciones y condicionamientos. Se encuentran insertos en un sinnúmero de tensiones micropolíticas y macropolíticas, interpelados entre la autonomía y las regulaciones, desafiados por los derechos de los docentes como trabajadores y los derechos de los alumnos a aprender, exigidos por la sociedad y limitados por los re-

cursos. Quizá podamos convenir que el rol del director/a no existe alejado de estos problemas. Y quizá también podamos afirmar con ambición que son estas tensiones las que llenan de sentido el rol y la vocación de desempeñarlo. Entonces, de eso se trata: no de evitar los problemas, sino de enfrentarlos con criterio. Y construir criterios para la gestión es construir conocimiento, que puede ser producto de lecturas específicas, pero, sobre todo, de la posibilidad de reflexionar sobre la práctica y aprender de ella.

A lo largo de este módulo, al hablar de gestión institucional, nos estaremos refiriendo a *la función de ejercer el gobierno de la escuela desde un cargo formal de autoridad y desarrollar procesos estratégicos y operativos para asegurar el logro de sus fines*. Desde esta perspectiva, la gestión escolar se redefine en cada escuela. No existe un perfil de directora o director ideal, así como tampoco existe una escuela ideal, sino una escuela mejor o peor según las necesidades particulares de cada comunidad o de cada niño. El perfil adecuado se construye en función de la identidad de la escuela, de su cometido fundacional y de las variables que definen el sentido del trabajo pedagógico en cada una de ellas. No necesitamos buscar una definición de “escuela”. Sabemos qué es una escuela y, básicamente, cómo funciona. Al mismo tiempo, cada contexto se encargará de desarmar su significado homogéneo para darle características propias, ajustadas a la realidad que hace que dos escuelas muy cercanas geográficamente presenten sus notas propias de identidad y cultura.

Se hace indispensable generar discusiones fecundas que no nos alejen de los contextos reales. Por este motivo, la propuesta de este módulo invita a *pensar la mejora de la escuela desde las escuelas*. Quiere ser una invitación: depende de cada uno aceptarla y evaluarla para ver en qué medida sirve para pensar las especificidades de su realidad. Tiene como objetivo ofrecer una serie de reflexiones, criterios o estrategias que nos ayuden a pensar con nuestro equipo de gestión y con nuestros docentes cómo acercar la escuela que tenemos a la escuela que soñamos, cómo diría Dubet (2005), a una escuela que sea “*lo más justa posible*”.

A lo largo de los capítulos del módulo, se irán abordando las siguientes preguntas:

Capítulo 1: ¿Qué particularidades presenta la gestión escolar? ¿Qué diferencia a la escuela de otras organizaciones? Estas preguntas nos permiten trabajar sobre una descripción de las dimensiones que componen el trabajo en la escuela. Gestionar la escuela implica comprender su complejidad, analizar su pertenencia al sistema educativo y, al mismo tiempo, clarificar qué características tiene la escuela que soñamos, a fin de poder construir su sentido y conducirla hacia dicho horizonte.

Capítulo 2: ¿Se puede recuperar la confianza de la comunidad en la escuela? En un proceso global de pérdida de autoridad de las instituciones, el director puede contribuir con la recuperación de la legitimidad escolar.

Capítulo 3: ¿Qué criterios orientan la gestión de una escuela? ¿Qué implica hablar de calidad educativa, de eficacia y de eficiencia en una escuela de Fe y Alegría? La construcción de sentido y de eficacia se pone en juego en las respuestas a estas preguntas.

Capítulo 4: ¿Qué estilo de gestión se requiere para construir una escuela más justa y democrática? ¿Qué lugar ocupan los colegas en el trabajo de enseñanza? ¿Qué actitudes es necesario desarrollar para enseñar sin dejar de aprender? ¿Puede cansarse o aburrirse de su tarea un docente? Este capítulo centra la mirada en las relaciones e interacciones del directivo con el equipo docente, del equipo docente entre sí y del docente con su propia tarea.

Capítulo 5: ¿Qué nos separa de la escuela que soñamos? ¿Cómo podemos caminar hacia ella? ¿Qué recursos nos pueden ayudar a pensar juntos y a trabajar para mejorar la escuela? En este capítulo se ofrecen recursos que organizan y sistematizan el trabajo de mejora. La flexibilidad y la consideración de las restricciones son claves para el desarrollo de una estrategia que nos permita ser cada día una escuela mejor.

Conclusiones: Como capítulo final, presenta las conclusiones. Sería interesante que lo escribieran los lectores. Por el momento se sintetizan las reflexiones anteriores.

El contenido de este módulo se sostiene en la convicción de que el trabajo reflexivo y colaborativo nos puede permitir ofrecer mejores respuestas y de que, como directores y directoras, somos responsables por ellas.

CAPÍTULO 1

La gestión institucional

1. Gestión de la complejidad

a. La escuela y sus dimensiones

Frecuentemente, para comprender algún aspecto del mundo en el que vivimos, nos valemos de distintas estrategias. Una de ellas es el análisis y la discriminación de las partes que conforman el “todo” que es objeto de nuestra atención. Es así como solemos pensar la escuela “por partes”. Por momentos nos ayuda pensarla dividida en niveles (inicial, educación básica, medio o secundario). En algunas circunstancias vemos la escuela a través de sus actores y nos detenemos en la perspectiva de los docentes, de los padres o de los estudiantes. También suele pasarnos que los problemas de relación atrapan nuestra atención por sobre los problemas de rendimiento. Es decir, que en numerosas ocasiones detenemos nuestro esfuerzo en distintas áreas de trabajo y focalizamos nuestra atención en algún aspecto del funcionamiento escolar.

Son variadas las miradas que podemos tener sobre la escuela, y su estructura nos ofrece la posibilidad de analizar problemas específicos, establecer jurisdicciones y distribuir responsabilidades. Esto es posible porque la escuela es una organización formal y en ella pueden identificarse (Santos Guerra, 1997:83):

- Fines claramente redactados en formulaciones teóricas y legales.
- Una integración estable de sus miembros.
- Distintas personas que cumplen las funciones que les han sido asignadas.
- Normas de funcionamiento que le confieren una identidad cultural.

- Un enclave material y espacial que la identifica en el tiempo y en el espacio.

A su vez, la estructura formal se encuentra atravesada por tareas que pueden agruparse en dimensiones. Frigerio y Poggi (1992) nos ofrecen una distinción que permite apreciar la especificidad de la escuela y al mismo tiempo, reconocer su complejidad. Agregamos a la descripción de las autoras una dimensión que contempla el trabajo pastoral que no está presente en todas las escuelas pero que es parte constitutiva de las escuelas religiosas.

Dimensión pedagógico- didáctica

Hace referencia a las actividades propias de la institución educativa, ya que su eje se conforma por la relación que los actores construyen con el conocimiento. Son relevantes en esta dimensión todos los aspectos propios del proyecto de formación: el estilo de enseñanza, las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que subyacen, los criterios de evaluación, los contenidos que forman parte del currículo, las políticas de formación docente, etc.

La dimensión pedagógica integra las dimensiones convivencial y pastoral. Constituyen una unidad en la que debe plasmarse la coherencia del plan de formación. Se distinguen para su análisis pero deben constituir una unidad para asegurar la redundancia de los mensajes que se pretende transmitir a los estudiantes.

Dimensión pedagógico- convivencial

Contempla todos los aspectos relacionados con los vínculos y las normas que regulan la relación entre los actores escolares: de los alumnos entre sí, de ellos con sus docentes, de los docentes con los padres y viceversa y de los miembros de la escuela con su comunidad inmediata (por ej. con los vecinos). El estilo de relación se manifiesta en la forma en que unos se comunican con otros, como también en las sanciones previstas y en el criterio que orienta su vigencia o su cuestionamiento. La convivencia diaria ofrece continuamente oportunidades formativas. Depende de los participantes aprovecharlas como fuente

de reflexión y trabajo sobre los valores que se pretende transmitir. Cada conflicto representa una oportunidad que puede aprovecharse formativamente, y las relaciones que se establecen son oportunidades para aprender; por ejemplo, es difícil que pueda enseñarse a participar activamente en una sociedad democrática si el estilo de relación entre los directivos y los docentes o entre los docentes y los alumnos no está basado en la participación y el diálogo.

Resulta significativo integrar esta dimensión a la dimensión pedagógica, ya que la convivencia y la forma en que se legisla sobre ella no deben ser arbitrarias o casuales sino intencionales y consecuentes con el perfil del egresado que se quiere formar. Dicha intencionalidad la llena de poder y de sentido pedagógico.

Dimensión pedagógico- pastoral

Esta dimensión integra las tareas propias del trabajo pastoral en sus tres vertientes: humanizadora (evangelización implícita en los gestos, actitudes, acciones cotidianas), profética (evangelización explícita, catequesis, formación humana y cristiana, celebraciones, etc.) y de construcción de la sociedad (praxis cristiana, proyectos de solidaridad y de promoción humana y comunitaria). Las escuelas tienen como misión la evangelización de la cultura y, como en el caso de la dimensión convivencial, la formación humana y cristiana y el trabajo pastoral no pueden entenderse por fuera del currículo sino como parte esencial de él, al contrario, constituye el núcleo del currículo en las escuelas religiosas.

La tarea pastoral, en sus vertientes humanizadora, profética y constructora de una sociedad más justa, impregna todas las otras dimensiones: estilo de enseñanza, criterios de evaluación, formas de relacionarse de los distintos estamentos de un colegio, formas de organización, prioridades que se perciben en la forma de administrar los fondos: cada uno de los detalles de la gestión reflejan la cosmovisión del gestor o de los gestores. La ausencia de una cosmovisión clara también es una posición tomada.

Las tres vertientes mencionadas están muy relacionadas entre sí, lo cual no evade la tendencia humana de resaltar una de ellas en particular, lo que habla, a su vez, de una concepción de iglesia. Por ejemplo,

su misión de humanizar se expresa en la solidaridad, en la participación, en las relaciones humanas, en la ayuda mutua, en la promoción de los valores universales y de los derechos humanos. La escuela es salvadora en la medida que repara injusticias y avanza hacia la misericordia, no de palabra, sino en hechos concretos. En Fe y Alegría cada uno hace la opción de Jesús, opción preferencial por el pobre; con él y desde él se promueve la dignidad de la vida humana.

Una gestión profética no se queda en el anuncio del Reino de Dios, el cual se concreta en los espacios de formación humana y cristiana (Educación Religiosa Escolar o Catequesis) y en las celebraciones en las que se explicita y comparte la fe (sacramentos, retiros, convivencias, etc.). Simultáneamente, discierne, denuncia y reclama sobre toda injusticia que aleja del Reino.

La escuela es constructora de una sociedad más justa, cuando la fe, fuente de motivaciones caritativas y misericordiosas, puesta ya en un nivel de análisis, da un paso más, y avanza hacia una dimensión de “mística de animación”, apuntando a una liberación, una salvación que trasciende la historia y pretende eliminar las causas de la injusticia, la opresión y la exclusión. En una palabra, asume la realidad y se hace cargo de ella. O sea, se interesa por la política y participa en ella en diferentes espacios de la vida pública y comunitaria. Si la conciencia de realidad, y la conciencia de la responsabilidad que tenemos sobre ella, no logra cambiar las cosas ni construye otro mundo posible, una escuela en pastoral termina en un microclima artificial poco fecundo en relación con lo que predica.

Una escuela “en pastoral” aprende y enseña a descubrir a Dios en la vida y los acontecimientos, en sus dolores y alegrías, en sus logros y fracasos.

Ahora bien: ¿qué hacemos con las personas que, por razones de fe, no se involucran? El desafío de la misión tiene distintos puntos de partida: los valores, el testimonio de vida, el gesto y la palabra, el diálogo, el acercamiento, la capacidad de dar vida y la pasión no son patrimonio exclusivo de las personas de fe. Al mismo tiempo, una escuela cristiana, si no ofrece lo mejor de sí como escuela, si no tiende a la excelencia, está negándose a sí misma como constructora de un mundo mejor.

Dimensión comunitaria

Integra las actividades que promueven la participación de los distintos actores en la toma de decisiones y en las actividades escolares. En este ámbito se puede considerar en qué medida y de qué manera las escuelas procesan las necesidades, las exigencias y los problemas presentes en el contexto en el que se inserta.

La participación en manifestaciones culturales locales o regionales constituye una forma indispensable de integración con la comunidad. Del mismo modo, las propuestas culturales que se ofrecen deben ser utilizadas para promover la participación activa en la comunidad y para enriquecer la oferta educativa escolar.

En esta dimensión también se agrupan las tareas de aprendizaje-servicio² que pueden desarrollar los alumnos y a la vez todas las vinculaciones con otras organizaciones no escolares que pueden contribuir con el mejor desarrollo de los aprendizajes y de la vida de nuestros estudiantes (hospitales o centros de salud, vecinos, comedores barriales, parroquia, centros de educación no formal, etc.).

Las posibilidades del director o de la escuela para concretar proyectos pueden depender de cómo se relacione con su entorno y de cuál sea la imagen que se ha construido en la comunidad. Resulta necesario que la comunidad tome conciencia de que la construcción de una escuela de calidad no es sólo responsabilidad de quienes trabajan en la escuela, sino también de la comunidad que le presenta sus demandas, que, a su vez, tiene una responsabilidad en el proceso de construcción de su legitimidad y en la asignación del poder y de los recursos que necesita para que sea posible ejercer su función educadora.

Una escuela que trabaja con la comunidad esta abierta a su entorno, lo conoce, es sensible a él y, si bien no puede tener respuesta para todas

² El “aprendizaje-servicio” es la metodología pedagógica que promueve actividades estudiantiles solidarias, no sólo para atender necesidades de la comunidad, sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores y para la participación ciudadana responsable. <http://www.clayss.org.ar/as.htm> (consultada en abril de 2007).

sus necesidades, abre sus puertas para generar espacios de escucha, diálogo, ver opciones a las demandas planteadas, teje alianzas, establece redes con otros para dar posibilidades a su comunidad de construcción y ejercicio de una ciudadanía plena, en la búsqueda conjunta de soluciones a aquellos problemas que la escuela puede ayudar o dar los espacios para que otras posibilidades de solución se establezcan.

Paralelamente, podemos distinguir otras dos dimensiones que tienen la particularidad de servir de soporte a las enunciadas hasta el momento, y es esta función de “soporte” la que les confiere su carácter relevante, ya que pueden resultar coherentes o contradictorias con los objetivos pedagógicos. El diseño organizacional tiene un impacto formativo y puede ser un factor que obstruya el logro de los mejores objetivos.

Bernardo Blejmar (2005) afirma que gestionar es *hacer que las cosas sucedan*. Esto es así debido a que no es lo mismo ser director de una escuela, que hacer que la escuela funcione bien o mejore día a día. Gestionar implica decidir, resolver y hacer para que los objetivos que nos hemos propuesto se cumplan. La dimensión organizacional y la dimensión administrativo-financiera operan como andamios que sostienen nuestros deseos y que permiten que se plasmen en el trabajo cotidiano.

Dimensión organizacional

Se compone del conjunto de aspectos estructurales que determinan un modo de funcionamiento. En esta dimensión se pueden analizar todas las cuestiones relacionadas con la formalización de la organización (organigrama, división del trabajo, canales de comunicación, uso del tiempo y los espacios, etc.). Esta dimensión es la que caracteriza la forma particular en la que la escuela pretende alcanzar sus fines. Por ejemplo, el trabajo por aulas y la propia instrucción simultánea organizan el trabajo del maestro confiriéndole una “forma particular”.

Lo curioso en esta dimensión es que en ella es frecuente sujetarse a los aspectos organizativos como si fueran condiciones inamovibles del funcionamiento escolar, y olvidamos que estos aspectos deberían estar en función de la optimización de la enseñanza y el aprendizaje, y no al revés.

Los horarios y la distribución de roles muchas veces aparecen como imposiciones difíciles de reconocer como producto de una decisión que puede ser revisada y cuestionada. Es habitual desechar ideas por creer que son imposibles de llevar a la práctica, y resulta que la posibilidad de concretarlas depende de la flexibilidad que necesitamos tener para imponernos a los aspectos organizativos (en lugar de dejar que ellos se nos impongan a nosotros). Con esto no se quiere decir que todo sea posible, sino que vale la pena tensar lo posible más allá de lo que la organización escolar nos permite con su cuadrícula de horarios.

Al respecto, Terigi (2006:15) sostiene que *“con demasiada frecuencia se ignora que ciertas transformaciones (...) que el ‘buen sentido’ pretende para la escuela (por ej., el seguimiento personalizado de cada alumno, la atención a la diversidad, la escuela no graduada, la perspectiva del ciclo plurianual, etc.) son ilusorias si no se comprende que los rasgos del dispositivo escolar tienen efectos constitutivos sobre las prácticas educativas y que algunas de esas transformaciones son improbables sin cambios sustantivos en las condiciones en que tiene lugar la escolarización”*. Entendemos que dichas condiciones hacen referencia tanto al rol del Estado como a la forma en que se organiza el trabajo en la escuela.

Dimensión administrativo-financiera

Integra las tareas referidas al uso, a las formas de obtención y al modo de utilización de los recursos, como también la gestión de la información acerca de ellos y de su evolución.

Muchos aspectos vinculados con la pertenencia de la escuela al sistema educativo están contemplados en esta dimensión. Es necesario proveer de información a las instancias de supervisión y cumplir con requisitos que permiten que el sistema controle de alguna manera a las escuelas que lo conforman. La descentralización no exime a las escuelas de rendir cuentas a las instancias superiores sobre distintos aspectos del funcionamiento institucional. Cabe tener en cuenta que gran parte de la información que se produce para instancias superiores sirve para tomar decisiones cotidianas, y que es importante poder contar con datos útiles para decidir con racionalidad sobre muchos aspectos del funcionamiento institucional.

• **Producir y administrar información:** Establecer objetivos de mejora nos obliga a intentar “medir” de alguna forma si el cambio esperado se está produciendo o no. Esto implica recoger información relevante en función de lo que vamos a considerar una evidencia del logro³. Es arriesgado tomar decisiones sin información y es imposible realizar evaluaciones sin ella.

• **Obtener y administrar recursos:** Las escuelas pueden tener distintos grados y distintas características con respecto a su autonomía o dependencia económica. Hay escuelas privadas con aporte del Estado (en distintos porcentajes), hay escuelas privadas con aporte del Estado y también de las familias, mientras que otras instituciones dependen también del aporte de organizaciones no gubernamentales o de fundaciones.

Indudablemente, la carencia de recursos económicos para sostener la cotidianidad escolar impacta sobre el trabajo pedagógico. No hay manera de escapar de ella y sabemos que no es lo mismo leer una experiencia de Ciencias en una fotocopia de un libro que realizar la experiencia con los elementos adecuados en un laboratorio escolar bien provisto. Los recursos didácticos bien utilizados permiten mejores logros.

Que los docentes cuenten con materiales de consulta para preparar sus clases, con una computadora para realizar sus trabajos, con mapas y láminas o con un proyector que amplíe la imagen de la computadora para una explicación permite un mejor trabajo didáctico. No da igual explicar con una imagen obtenida de Internet la importancia geopolítica del Acuífero Guaraní que dictarles a los chicos en sus cuadernos los límites que circunscriben el acuífero e intentar que se armen la representación mental de su ubicación.

Las condiciones de trabajo afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y esto constituye una obviedad. Las peores condiciones de trabajo, resultado de las carencias económicas, no nos eximen de los esfuerzos didácticos, sino que nos fuerzan a ello, y esto no es una obviedad. Si esta última fuera la situación de nuestra escuela, cabe plantearse, junto con la comunidad, cuáles pueden ser las fuentes de ayuda

³ Se volverá sobre el tema de las evidencias en el último capítulo.

y de financiamiento a las que se podría recurrir. Mientras este aspecto no esté resuelto, nuestros alumnos pueden seguir aprendiendo si llegamos a suponer que el recurso más importante es el maestro y la fuente de conocimiento más relevante puede ser su capacidad de invitar a disfrutar del conocimiento, a buscarlo y a aplicarlo en forma significativa.

Si bien los docentes no hemos sido formados para conseguir recursos económicos, esta tarea puede llevarnos por un camino en el que podremos desarrollar nuevas relaciones y habilidades para la jerarquización de necesidades, la argumentación, la elaboración de diagnósticos precisos y la elaboración de procesos de evaluación, a fin de rendir cuentas a quienes nos provean de recursos, etc. Teniendo en cuenta que no somos los únicos que tenemos carencias institucionales, se podrían acordar estrategias para la solicitud de recursos económicos junto con otras escuelas. Así se podría enfrentar en forma conjunta la necesidad de gestionar recursos necesarios (didácticos, alimenticios, asistenciales para atender la salud de los niños). También se debería considerar la posibilidad de conformar redes de escuelas para desarrollar procesos de actualización docente con especialistas cuyos honorarios puedan ser divididos entre las escuelas beneficiadas.

La responsabilidad social de las empresas puede ser un argumento interesante a la hora de solicitar la devolución a la comunidad de una parte de las ganancias que obtienen las empresas enclavadas en ella. En general, las empresas cuentan con fundaciones que desarrollan proyectos comunitarios. Las escuelas deberían estar en el centro de atención de estos proyectos.

b. Muchas dimensiones y un solo director

Si bien cada una de estas dimensiones puede verse reflejada en roles específicos del organigrama, la responsabilidad del manejo de todas ellas recae en el director. Quizá haya roles que distingan estas funciones o quizá existan roles que las agrupen. De todos modos, el director será la cabeza visible que integra en su tarea cotidiana el entrecruzamiento de todas las dimensiones mencionadas hasta el momento.

Será indispensable delegar tareas y trabajar en equipo para alinear las dimensiones detrás de los objetivos pedagógicos. De todos modos, esta delegación no lo exime de asumir la responsabilidad de lo que acontezca en la escuela.

En algunas escuelas, como las rurales, todas estas dimensiones están a cargo del director, y a ellas se suma la tarea propia del docente, ya que las dimensiones de su escuela lo colocan en el doble rol de director y maestro. Quizá distinguir estas dimensiones y analizarlas en su especificidad ayude a jerarquizar tareas o a proponerse focos de trabajo según las urgencias que se definan en cada momento.

Resulta de utilidad distinguir distintas áreas o dimensiones, y, al mismo tiempo, se hace necesario comprender cómo se integran y cuáles son sus relaciones. Este análisis refleja la complejidad con la que se manifiesta la realidad cotidiana. Morin (2004), en su libro *Introducción al Pensamiento Complejo*, nos ofrece una definición de lo que implica la complejidad: *“Es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. (...) no se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real”* (pág. 22).

Para Vázquez (2000) gestionar significa entender, adelantarse a las circunstancias, tratar velozmente con imprevistos e incidencias, buscar y encontrar posibilidades no imaginadas (pág. 38). Pareciera entonces que la gestión y la complejidad van de la mano. Sin dudas, la gestión invita a asumir el desafío de comprender complejidades y decidir sobre ellas.

En un marco donde la organización escolar se concibe como una organización compleja, por momentos irracional e inestable, la gestión se desarrolla como una práctica que requiere de habilidades específicas. Por este motivo, lejos de considerar al director como un “ejecutor de propuestas técnicas”, es necesario definirlo como un profesional reflexivo. Como tal, utiliza conocimientos técnico- racionales que involucran conocimientos teóricos adquiridos fuera del contexto de la práctica misma y que, al mismo tiempo, los integra en un diálogo con aquellos conocimientos que se originan en las zonas indeterminadas de la práctica y lo llevan a mantener una conversación reflexiva con ellas (Schön, 1992).

La complejidad de la gestión impone desafíos para conducir la mejora de todas las dimensiones que integran el trabajo escolar.

Recién en los últimos años se comenzó a reconocer que las tareas directivas tienen características propias claramente diferenciadas de las tareas docentes. Por tanto, las personas que las ejercen requieren de una especialización. Como ya lo hemos planteamos en la introducción, las razones son diversas:

- Mayores demandas sociales que exigen habilidades muy específicas y una atención especial a la calidad de las decisiones directivas.
- La creciente demanda de participación en la toma de decisiones de todos los grupos de la comunidad educativa que requieren de estilos de dirección colegiados y participativos⁴.
- El proceso de cambio social y técnico en la sociedad en general. Si los directivos han de promover y dirigir los cambios, están obligados a hacerlo con conocimientos que no se adquieren solamente a partir de la experiencia. (Antúnez, 1993).
- La situación social y económica, que en nuestros países genera constantes situaciones de inestabilidad e incertidumbre y que requiere de un trabajo en equipo con colegas que desempeñen otros roles institucionales, para poder prever con racionalidad, aunque sea imperfecta, los escenarios futuros.

La propia formación y la discusión con colegas constituyen dos herramientas indispensables para afrontar los desafíos actuales.

⁴ Braslavsky y Acosta (2001:5) sostienen que las reformas iniciadas en las dos últimas décadas se caracterizan por la descentralización de responsabilidades hacia niveles locales y el cambio de funciones de las administraciones centrales. Esta situación genera nuevos desafíos y una de las consecuencias más importantes de este proceso ha sido la emergencia de nuevas demandas referidas a las competencias del personal dedicado a la gestión educativa. Los desafíos consisten en enfrentar cotidianamente situaciones de negociación de acuerdos, resolución de conflictos, comunicación eficaz de las medidas, trabajo en equipo, evaluación de resultados, etc.

2. La escuela y su pertenencia al sistema educativo

a. Dependencia y autonomía

Cada escuela, como institución, tiene una identidad particular que la constituye y la diferencia de otras escuelas. Al mismo tiempo, debe asumir su pertenencia a un sistema educativo que le confiere poder para resolver en su ámbito asuntos vinculados con lo público, con lo que es de todos. Es así como la escuela resulta dependiente por tener que responder a objetivos sociales y por tener que cumplir con restricciones técnicas o legales, y al mismo tiempo es autónoma porque tiene márgenes para elaborar sus propias normas de funcionamiento interno.

Como es dependiente y pertenece a un sistema educativo, la escuela está sujeta a regulaciones. Es decir, debe cumplir con ciertos modelos de funcionamiento que se plasman en leyes, decretos, reglamentos y otras normas formales (Braslavsky, 1996). La regulación incluiría la coordinación, el control y la influencia ejercida por quienes detentan una autoridad legítima.

Con respecto a la autonomía, Andrada (2003) sostiene que implica la posibilidad legal de tomar decisiones propias en ciertas áreas de la gestión sin perder el sentido de pertenencia al sistema educativo. La autonomía determina el margen de posibilidad para la acción institucional y constituye la base para el ejercicio de la autogestión, que permite tomar decisiones sobre los aspectos cotidianos (administrativos, financieros y pedagógicos) de la vida institucional.

En este contexto, Braslavsky (1999:63) sugiere el uso del término “autogobierno” y sostiene que las instituciones deben tener la posibilidad de gobernarse a sí mismas, especificando los sentidos generales para la educación en sus condiciones contextuales y definiendo la mayor cantidad posible de cuestiones instrumentales, pero respetando un contrato preexistente y que justifica que a través de ellas se redistribuyan recursos hacia los más pobres.

b. La autonomía, ¿sólo ventajas?

A fines de los años ochenta, a partir de los diagnósticos poco alentadores sobre la calidad de la educación escolar y la pérdida de

espacio de las escuelas frente a otras instituciones, se produjo una revisión de la capacidad de decisión que debían tener las escuelas (Ezpeleta y Furlán, 1992). En este marco, la autonomía de la escuela pasó a ser, en diversos países, uno de los conceptos de política educativa más relevantes de los años noventa (Munin, 1999). Los discursos de política educativa sostienen que se intenta mejorar la escuela a través del ofrecimiento de mayor libertad para sus actores.

Por su parte, Munin define la autonomía como la posibilidad de actuar utilizando los propios recursos (ideas, deseos, valores, capacitación, contactos sociales, recursos materiales, etc. adquiridos en el intercambio social) *ante la ausencia de una parte de los tradicionales recursos normativos y materiales del Estado*.

Distintos autores enfatizan que la promoción de la autonomía se produce por una pérdida de la capacidad disciplinadora del Estado y, en este contexto, se recurre a la evaluación como un nuevo dispositivo de control sobre el funcionamiento de los sistemas educativos (Narodowski, 1999^a). De este modo, el poder político establece los cambios que pretende implementar, crea redes de control del sistema y de contención social y, al mismo tiempo, parece abandonar a la lógica del mercado la definición de las condiciones institucionales y materiales que aseguran el trabajo cotidiano (Tiramonti, 2001:24). Estos juicios estarían dando cuenta de los riesgos del modelo en el que el Estado opera sobre las escuelas con una “regulación mínima”.

En un contexto como el actual, caracterizado por una creciente regresividad socio-económica, la autonomía puede potenciar la desigualdad existente, ya que en las escuelas más pobres los actores suelen construir menos poder por poseer menos recursos de todo tipo. El riesgo es aún mayor si los resultados quedan legitimados y los fracasos son interpretados como fracasos personales de los actores de la escuela.

c. El rol del Estado

A modo de síntesis, refiriéndose a las tendencias que se pueden observar en la actualidad, Braslavsky (1996) afirma que las nuevas formas de configuración de los sistemas educativos en el mundo, se orientan desde dos vertientes: la primera implica una “regulación mí-

nima” por parte del Estado que controla los resultados educativos, y la segunda contempla una “regulación necesaria” en la que el Estado provee insumos y procesos necesarios en la búsqueda de la equidad. La autora destaca (1999) que en los últimos años las formas de intervención del Estado en América Latina fueron tres: las de un Estado crecientemente prescindente, las de un Estado totalitario y las de un Estado promotor.

En el primer caso, se considera que el Estado debe hacerse cargo del diseño y de la puesta en práctica de los dispositivos requeridos para elaborar y hacer cumplir reglas claras y transparentes vinculadas a los resultados de los procesos educativos, promover la competencia, construir y difundir información, otorgar premios y castigos, municipalizar y privatizar, sin considerar la disponibilidad de recursos sociales para gestionar dichos servicios.

En el segundo caso, se considera que el Estado debe recuperar la ejecución de la mayor cantidad de recursos, programas y proyectos posibles.

En el caso del Estado promotor, se considera que el Estado debe generar una trama de decisiones para que otros protagonistas puedan generar ofertas y promover la calidad educativa. En esta opción no se fija a priori que sólo se deban monitorear los resultados ni plantea la competencia por sobre la colaboración. Se considera que es muy riesgoso que el Estado abandone la función de promoción, ya que la incorporación de nuevos sectores sociales al sistema educativo fue posible gracias a un Estado que asumió la prestación directa de los servicios. En esta concepción, la condición “pública” de la educación no es sinónimo de gestión estatal, admite que la gestión puede estar a cargo de particulares y, sobre todo, de organizaciones particulares sin fines de lucro.

d. Los directivos y la autonomía

Una investigación realizada en escuelas privadas de la Ciudad de Buenos Aires indagó sobre la forma en que los directores se posicionaban ante la autonomía y sobre la influencia que ejercía la regulación en sus decisiones. Los testimonios de los directores muestran que las

escuelas privadas gozan de autonomía para establecer cambios en sus proyectos institucionales (o para no realizarlos). Además, reflejan que existe una conciencia del derecho a la determinación autónoma para la concreción de proyectos de cambio y un reconocimiento, tanto por parte de los directores como de los supervisores, de que las escuelas privadas son unidades pertenecientes a un subsistema con márgenes de decisión más amplios y significativos que el subsistema de educación oficial.

Se pudo apreciar también que al no existir una fuerte regulación del Estado, los directores pueden considerar con mayor detenimiento las necesidades del contexto (o del mercado) y trabajar en función de la misión y los principios propios de la escuela. En ese caso, las fuentes de poder internas adquieren mayor relevancia que las instancias de control externo. Las primeras están conformadas por los dueños de las escuelas, que en general deciden líneas de trabajo en función de sus intereses y de su concepción acerca de cómo debe ser la educación o qué función cumple la escuela para la comunidad.

De todos modos, existen diferentes *matices* en la forma de asumir el poder de decisión. Estos matices o actitudes resultan de la percepción que tiene cada director sobre sus propias capacidades (en función de su formación específica y de la experiencia obtenida en la gestión) y de la evaluación que hace de las consecuencias que pueden tener sus decisiones según las exigencias de la supervisión o de la comunidad educativa.

Se podría afirmar que, si bien la autonomía y la regulación pueden presentar características específicas según la política educativa imperante, los actores asumen dichas posibilidades o restricciones de distinta manera.

A continuación se presentan las diferenciaciones que dan cuenta de cómo las instituciones o los actores llegan a asumir la autonomía.

Autonomía asumida como trasgresión

Esta actitud suele presentarse en directores de alta experiencia que se han relacionado con supervisores identificados con el modelo nor-

mativo-disciplinador⁵. Los directores que presentan una alta antigüedad en el cargo describen situaciones de implementación de cambios en los que los supervisores no han tenido intervención, ya sea porque no los han consultado sobre cómo llevarlos a la práctica o porque no los han informado de dichos cambios una vez implementados.

Esta situación puede resultar agravada por la deslegitimación del rol cuando el director, por su saber y su experiencia, llega a descalificar al supervisor por no poseer los saberes que se suponen necesarios para ejercer la función.

Para el caso de las escuelas oficiales, Andrada (2003) utiliza el concepto de “autonomía construida” para hacer referencia al ejercicio del poder que hacen los directores para decidir sobre aspectos del funcionamiento cotidiano de las escuelas por fuera de lo que indica la norma. La característica particular de este tipo de autonomía es que las decisiones resultan ilegales y no tienen un soporte político o jurídico que permita sostenerlas institucionalmente más allá de los liderazgos particulares que suelen asumirlas.

Autonomía asumida como derecho

La investigación mencionada muestra que la autonomía asumida como un derecho puede apreciarse en directores de baja experiencia y con formación. Estos directores suelen solicitar la ayuda del supervisor para la concreción de nuevos proyectos. En ambos casos manifiestan que la presencia del supervisor constituye un acompañamiento y su utilidad reside en el asesoramiento.

Algunos directivos colocan al supervisor en el rol de facilitador, ya que recurren a él como gestor de aquellas modificaciones que requieren de trámites burocráticos para su implementación. Cabe mencionar que la consideración de los supervisores como asesores está

⁵ En el modelo normativo, las organizaciones educativas son pensadas como objetos que pueden ser dirigidos desde el nivel de conducción central a partir de un conjunto de normas y el control externo. El cambio educativo es entendido como resultado de los proyectos impulsados desde el Estado, “desde arriba”, y no se promueve la participación de los actores involucrados en la realidad educativa.

directamente relacionada con la formación técnica y la experiencia del director y del supervisor.

Los directivos atribuyen la falta de control por parte del supervisor a la falta de capacidad de ejercerlo más que a una voluntad política de promover la autogestión institucional.

Los supervisores, como representantes del control externo sobre la escuela, son percibidos por los directores de las escuelas estudiadas como agentes en un rol que se ha diluido y que aparece desdibujado, con una distancia significativa y con una influencia relativa comparada con otros estratos jerárquicos que se constituyen en una instancia de poder interno como la congregación, el representante o apoderado legal, o los dueños. De este modo, las principales barreras que se presentan para la autogestión de proyectos de mejora se procesan en función de restricciones económicas, de restricciones en términos de habilidades de gestión o de restricciones micropolíticas⁶ (contraposición de intereses entre los actores: docentes, padres, dueños, etc.).

e. El uso del poder que tenemos

Las políticas de reforma implementadas en los países de la región acentuaron la tendencia a la descentralización, y, en la mayoría de los países de América Latina, los sistemas educativos se presentan cada vez menos integrados y homogéneos. De este modo se convierten en agregados de redes diferenciadas en función de las características económicas, sociales y culturales de la población que atienden (Tenti, 2007).

En este contexto, coincidimos en que resulta indispensable permitir que las escuelas cuenten con la autonomía necesaria para dar respuestas ajustadas a las demandas particulares de sus contextos. De todos modos, también debemos tomar conocimiento de que el aumento de la autonomía es una condición necesaria, pero no suficiente, para aumentar la calidad del trabajo pedagógico en los contextos más desfavorecidos.

⁶ La micropolítica contempla los acuerdos y negociaciones, las presiones, las imposiciones, las tensiones y los conflictos, considera los espacios de poder y la toma de decisiones donde confluyen individuos y grupos, grupos de presión o interés, grupos implicados o afectados, grupos internos o externos (Viñao, 1994).

Será necesaria una política de regulación necesaria y de discriminación positiva de quienes necesitan mayores recursos. Se requiere de este punto de partida para que la autonomía pueda ser asumida como un derecho y traducida en autogestión a favor de una mayor calidad pedagógica.

La autonomía asumida como derecho puede ayudarnos a cuestionar y a superar restricciones que obstruyen el logro de los fines del proyecto pedagógico. Se trata de usar la imaginación y de no pensar que algo es imposible antes de haberlo intentado. Pensar en los cambios que es necesario generar y en los argumentos que los sostienen nos abre un camino de posibilidades y de trabajo con las instancias de control y supervisión.

Se trata de usar la autonomía para poder dar mejores respuestas, para acordar con la comunidad sobre lo que se quiere lograr y para trabajar por la escuela que soñamos sin olvidar que somos parte de un sistema educativo que no debe desentenderse de las necesidades de las escuelas.

Teniendo en cuenta los riesgos y las ventajas que tiene la autonomía podríamos afirmar que es necesario combinar cuatro condiciones para que la autonomía sea beneficiosa:

- Que el sistema educativo establezca una política de promoción de la autonomía.
- Que provea de las condiciones de factibilidad para su ejercicio.
- Que los actores estén dispuestos a luchar por ella y a asumirla como un derecho en el marco de la identidad institucional.
- Que no desconozcamos la importancia de vivir con otros y desarrollar un proyecto de país que acepte la diversidad y trabaje a favor de la integración social.

3. Cambios y continuidades en la escuela

a. La cultura escolar: cuando las mejoras se proponen desde afuera

“Lo que distingue a la escuela es su manera de conseguir los fines que se ha propuesto” (Trilla, 1999).

El concepto de cultura escolar puede ayudar a analizar y a comprender los procesos de cambio y de mejora en las instituciones educativas. Tanto el concepto de cultura como el de *gramática escolar*⁷ resultan reveladores para explicar las dificultades o resistencias que se cristalizan en los intentos de modificar algún aspecto del funcionamiento pedagógico u organizativo de la escuela.

La cultura de cualquier organización nos remite al conjunto de significados específicos y valores que son compartidos por sus miembros. Se manifiesta concretamente en el vocabulario que se utiliza, en los relatos, en los rituales y las ceremonias, en el sistema de recompensas y sanciones, en la ropa, en la decoración, etc.

Viñao (2001) utiliza el concepto de *cultura escolar* para explicar que cuando se pretende producir cambios en la escuela, se pueden producir enfrentamientos entre distintos actores: los *reformadores*, los *expertos* y *docentes*. Encuentra en este enfrentamiento otra causa del fracaso relativo de las reformas educativas y sostiene que las reformas frecuentemente son muestra de las buenas intenciones de los reformadores o una manera de ocultar la ausencia de una política efectiva de mejora. En gran medida, los reiterados fracasos pueden explicarse por la diferencia que existe entre la cultura y los propósitos de *los políticos*, los de *los técnicos* y los de *los docentes* que trabajan en las escuelas.

A continuación se transcriben las principales características que el autor adjudica a las distintas culturas:

⁷ El término “cultura escolar” se utiliza en el contexto anglosajón y el término “gramática escolar” es usado con frecuencia en el contexto estadounidense.

Con respecto a *los reformadores* afirma que:

- Presentan una tendencia a la uniformidad y el centralismo, la normalización y el formalismo burocráticos.
- Consideran que los directores y los profesores deben leer y ejecutar lo que se les propone, sugiere u ordena.
- Prefieren reformas estructurales no flexibles.
- Valoran las actividades administrativas de los profesores.
- Piensan que las tradiciones y las prácticas se pueden cambiar en el corto plazo.
- Consultan fuentes externas a la escuela para buscar información sobre su actividad reformadora.

Con respecto a *los científicos* y a *los expertos*, opina que:

- Últimamente se establecen alianzas entre reformadores y gestores de las reformas y así se legitiman con mayor facilidad sus discursos.
- El reconocimiento social y académico del saber científico ha tenido lugar a costa de la desvalorización de la profesión docente.
- Se ha deslegitimado a los enseñantes como generadores de conocimiento pedagógico a partir de la experiencia y de la reflexión sobre la práctica.
- Disocian la teoría de la práctica.

De *los docentes* sostiene que:

- Se encuentran presionados por las contingencias cotidianas.
- Se encuentran exigidos por obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos prescritos, desde el exterior.
- Desconfían de las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están, como ellos, en el aula y en un aula de características similares a la suya. Las nuevas propuestas suelen ser vistas como irreales, impracticables, etc.
- Están predispuestos a obtener información de la experiencia de los profesores y maestros de su centro o de otros similares, de fuentes internas a las instituciones escolares y procedentes del grupo de iguales.

- Los ritmos del cambio tienden a lentificarse en comparación con las previsiones y calendarios establecidos por los reformadores.
- El interés propio de los docentes (intereses), creencias (ideologías) y saber (información) los empujan más a defender el status quo que a comprometerse con los cambios.

Una de las tendencias que describe el mismo autor como propias de las situaciones de poder, de conflicto o de cambio es el desarrollo del *etnocentrismo posicional*, que se cristaliza cuando los seres humanos integrados en organizaciones consideran que el lugar en el que se hallan es el más adecuado para tomar una decisión determinada. Desde esta posición, existen prejuicios, desconfianza y recelo frente a lo que hacen o harían quienes se hallan en instancias inferiores y, por otro lado, existe una crítica negativa a la distanciada gestión de las instancias superiores de decisión.

A partir de estas reflexiones podemos concluir que para poder trabajar por la mejora de la escuela es necesario comprender la cultura escolar y las razones de sus protagonistas.

b. Cuando el cambio se origina en nuestra escuela: el compromiso con la escuela que soñamos

Sin dudas, el concepto de *cultura escolar* y el de *gramática* tienen una potencialidad interesante a la hora de explicar la interacción entre las intenciones de cambio y las prácticas escolares. Sirven también para poder entender las continuidades y las resistencias frente a las reformas que tienen su origen fuera de la organización que debe implementarlas. De todos modos, podríamos afirmar que, si bien las escuelas comparten una cultura (porque eso nos permite identificarlas como “escuelas”) también cada una de ellas se ha configurado con una identidad a partir de su pasado y de su estilo de llevar adelante la “gramática básica”.

La observación detenida de la variedad de instituciones nos puede llevar a distinguir y a la vez agrupar subculturas (Viñao, 2001), que representan también diferentes matices del concepto de cultura escolar. Como ejemplo podríamos distinguir distintas subculturas según niveles educativos (primario, secundario, de nivel inicial), según la modalidad (industriales, agrotécnicas, bachilleratos, etc), según la jurisdicción (pri-

vadas u oficiales), según la orden religiosa que le dio surgimiento (salesiana, jesuita, franciscana, etc.), según los actores (cultura de los profesores, cultura de los alumnos, cultura de los padres, etc.). También Trilla (1999) ilustra cómo, considerando las características que definen a la institución escolar, dentro de cada una de ellas se puede observar un alto grado de variabilidad en función de cómo se resuelve en cada situación concreta la tensión entre la cultura tradicional y la innovación.

Seguramente, los cambios pueden producirse porque son decididos por una instancia superior con poder para imponerlos. De todos modos, más allá de las reformas generadas externamente, quienes ocupamos cargos directivos tenemos la responsabilidad de llevar adelante un trabajo sistemático a favor de achicar la brecha entre la escuela que existe en la realidad y la escuela que nuestros alumnos y alumnas necesitan. Gestionar un proceso de mejora implica desarrollar una serie de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas⁸. Este trabajo no puede hacerse al margen de la historia institucional, sus condicionamientos presentes y la idea acerca de la escuela que se quiere construir. El pasado, el presente y el futuro interactúan y plantean sus condicionamientos y desafíos.

La identidad de la escuela es uno de los elementos que puede orientar las decisiones de cambio en una escuela. Al hablar de identidad institucional nos referimos a aquellos rasgos que permanecen a pesar de los cambios del contexto. Se origina en el pasado, en el mismo momento en el que se gesta la idea de su existencia. La identidad es la definición consensuada de lo que el establecimiento educativo es y se estructura a través de las características invariantes, incluye lo que ha sido y su función explicitada en el proyecto. Constituye el núcleo protector de los valores y del estilo institucional (Fernández, 1995:49).

⁸ Si bien podemos asociar estos cambios con el concepto de innovación, se ha elegido la utilización de la expresión “mejora” o “cambio para la mejora” con el fin de evitar la asociación con aspectos referidos sólo a incorporación de mejoras tecnológicas. Carbonell (2001) advierte sobre los significados diversos que suelen asociarse al término “innovación” ya que dicho término que aparece con frecuencia, claramente mediatizado por modelos tecnológicos.

Resulta interesante considerarla porque ofrece certezas con respecto a la misión que le fue encomendada, a su origen y/o a los mandatos que orientan su tarea. Si bien es probable que una escuela franciscana, una lasallana o una perteneciente a Fe y Alegría compartan elementos de sus Idearios (principios y valores rectores de la tarea), el carisma de la orden religiosa o el estatuto de la organización que la sostiene configuran una particular nota identitaria que ofrece a quienes trabajan en las escuelas una manera de procesar las situaciones que se presentan, de analizar los problemas y de reaccionar frente a ellos. La identidad orienta en las decisiones sobre las continuidades que hay que promover y los cambios que es necesario generar. La clave consiste en seguir dando respuestas adecuadas a las necesidades del contexto teniendo en cuenta qué se debe preservar.

En determinados momentos, las escuelas religiosas que tenían sólo varones o mujeres como alumnos y alumnas debieron plantearse por problemas de matrícula la integración de ambos sexos, para pasar a convertirse en escuelas mixtas. Esta decisión fue producto de largas discusiones que cuestionaban si esto atentaba o no contra la identidad de la escuela. Del mismo modo, las congregaciones religiosas cuyo fundador se había dedicado a la opción por los más pobres se replantearon el sentido de tener escuelas enclavadas en barrios de familias adineradas.

He aquí el desafío del directivo: poder diferenciar cuáles son las notas esenciales de la institución que indican qué aspectos deben ser reproducidos y cuáles pueden o deben ser modificados a la luz de los acontecimientos presentes y los futuros previsibles. Ciertamente, existen decisiones más sencillas y otras más complejas, pero volver a pensar en el mandato fundacional y en la identidad que le da sentido a la escuela constituye un camino para evaluar el presente y diseñar el futuro.

Puede ser perjudicial atarse al pasado y resistirse a los cambios, ya que, en muchas oportunidades, no hacer modificaciones a tiempo atenta contra la existencia misma de la institución. Tan perjudicial como esto último puede resultar el hecho de tener una posición de desvalorización de todo lo perteneciente al pasado, en primer lugar porque siempre lo realizado puede ser fuente de evaluación y, por lo tanto, de aprendizaje, y, por otro lado, porque en el tiempo la institución va construyendo su identidad y en ella se afianza y fortalece.

Los directivos contribuyen también con sus relatos y explicaciones a la elaboración de la narración que da cuenta del presente a la luz de datos del pasado.

El presente de la institución es el escenario de acción del directivo, por ello constituye el *tiempo de la oportunidad*. En el presente se evalúa el pasado y se prevé y condiciona el futuro. El directivo evalúa cuáles son las condiciones que enmarcan el funcionamiento institucional y promueven ciertos resultados para trabajar en pos de neutralizar, acrecentar o aprovechar los condicionamientos a la luz de la mejora en los resultados institucionales.

Lo que nos une al *futuro* es la imagen de escuela que soñamos, aunque sin lugar a dudas también nos unen los riesgos frente a escenarios que nos hacen pensar por momentos que la situación presente podría empeorar. Compartir la imagen de la escuela que soñamos y comprometernos con su construcción puede resultar realista porque nos exige trabajar para poder tener capacidad de reacción frente a amenazas o riesgos. No hacerlo implica asumir pasivamente la posibilidad de pasar de ser la escuela que somos a ser una escuela peor.

Trabajar por la escuela que queremos no significa suponer que la escuela es “superpoderosa” ni suponer que es posible que se aísle del contexto que se presenta cada vez más desafiante y, a veces, también desalentador. Comprometerse con la escuela que soñamos no implica esperar a que se generen ciertas condiciones favorables, sino pensar que podemos ser un factor dinámico que puede ayudar a que esas condiciones tengan lugar.

Somos muchos los que escribimos acerca de cómo debería ser la escuela: a fin de cuentas, escribir no es complicado. De todos modos, resulta útil tener algunos acuerdos compartidos. Por eso me sumo a otros colegas y los invito a que hagamos nuestra propia lista de cualidades para la escuela que soñamos. Los educadores debemos tener un horizonte y, luego, una mirada estratégica que nos permita determinar la manera de alcanzarlo⁹.

⁹ Veremos sobre la mirada estratégica en el último capítulo.

Pensando en los sueños que nos unen, podemos definir a la escuela que soñamos como:

Una escuela estricta en su misión y flexible en sus modos

Quizá, mejorar la escuela nos obliga a ser cada vez “menos” escuela. Esto significa que el contexto puede imponernos maneras de hacer las cosas de manera flexible y distinta de la manera propuesta por la cultura escolar tradicional.

¿No es posible que, por momentos, nuestros alumnos y alumnas resulten perjudicados por la organización y la distribución con que los ubicamos en el aula? ¿No será necesario modificar esta forma de enseñanza para asegurar que todos puedan sacar mayor provecho de ella? Quizás en algunos casos resulte conveniente hacerlo. Flexibilizar horarios, agrupamientos, programas de estudio, distribución de tareas entre docentes, etc. son algunas de las formas en que podemos cambiar. Vale la pena evaluar qué ganamos y qué perdemos con la flexibilidad y prepararse para poder argumentar a favor de ella. La mirada tiene que estar siempre puesta en los alumnos y sus logros.

Una escuela que llama a sus alumnos por sus nombres

No será necesario detallar los beneficios que obtienen nuestros alumnos y la escuela cuando en ella cada persona se siente reconocida en su individualidad. Conocer a los alumnos por sus nombres les ofrece la posibilidad de sentirse identificados y también queridos. No es un detalle, es nada más y nada menos que el punto de partida para construir el vínculo necesario para la tarea educativa.

Valorizar el nombre de nuestros alumnos y alumnas no implica sólo la posibilidad de tener una mirada tierna de nuestros niños, permite también llamarles la atención por su nombre, personalizar un reto o un llamado de atención que se dirige a él y no a otro, que no está estandarizado sino que viene a producirse para un destinatario específico que tiene un nombre. Llamarlos por su nombre asegura que tienen un lugar y que no es lo mismo estar y no estar, ocuparlo o no. Es importante que nuestros alumnos y alumnas estén en la escuela con sus nombres.

Una escuela justa que promueve autonomía

Ofrecer oportunidades para el desarrollo de la autonomía nos convierte en una escuela más justa: implica ofrecer al otro la posibilidad de expresarse, de desenvolverse, de actuar sin ser “sujetado” por otro. La construcción del propio proyecto de vida depende en gran medida de la capacidad de autonomía que se ha adquirido y del grado de vulnerabilidad que hemos desarrollado frente a los cambios del contexto.

Cuando nos referimos a la autonomía, consideramos estas diferencias:

- **Autonomía operativa:** para que la vida cotidiana en la escuela y en la calle encuentre a nuestros alumnos y alumnas con herramientas para actuar en función de sus necesidades.

- **Autonomía intelectual:** para que escuchar y leer opiniones de otros permita tomar una posición. Esto implica partir de la comprensión de lo que otro dice o escribe y, también, estar en condiciones de preguntarse y/o cuestionar la fuente del conocimiento que nos transmiten por distintos medios (incluida la escuela).

- **Autonomía moral:** para actuar en función de valores y de la adhesión libre a ellos. Que no sea el miedo al castigo (heteronomía) lo que haga actuar en forma correcta o incorrecta. Esto implica la construcción progresiva de las convicciones que luego terminarán orientando las decisiones de la propia vida.

Una escuela proactiva y conciente de sus límites

A la luz de la misión y de la identidad institucional es necesario fijar metas y propósitos compartidos y elaborar criterios para tomar decisiones. Al mismo tiempo, se hace necesario realizar una discriminación positiva de las demandas, ya que es frecuente que la sociedad demande a la escuela desde sus carencias y sus limitaciones o desde sus ausencias y sus fracasos.

Reflexionar sobre las respuestas que debe dar la escuela permite delimitar a qué expectativas puede responder cada escuela y a qué demandas no puede o no está dispuesta a responder.

Seguramente, nuestra tarea se extenderá más allá de los límites del edificio escolar: visitar a las familias o buscar en sus casas a quienes están ausentándose puede ser clave a la hora de contemplar los requerimientos del contexto. Ofrecer la comida quizá sea indispensable para nuestros chicos. Enseñar determinados saberes en función del desarrollo local de la zona en la que está ubicada la escuela puede ser estratégico y puede ayudar a ubicar a la escuela en un lugar que reivindique su tarea. Responder a los requerimientos del contexto no significa responder a todas las demandas que pesan sobre la escuela. Tener conciencia de las propias posibilidades y de los propios límites implica clarificar, para nosotros y para la sociedad, cuál es la especificidad que da sentido a la existencia de la escuela. En este sentido podríamos afirmar que es necesario estar atento a los cambios y requerimientos del contexto sin dejar de ser escuela. Traduciendo el “ser escuela” como la misión de transmitir críticamente la cultura y proveer a nuestros alumnos y alumnas de los recursos que otras instituciones no se ocuparán de ofrecerles.

Si bien desde la escuela no decidimos cuándo llegarán los chicos, qué pasará en sus casas o dónde irán cuando se retiren de la escuela, sí tenemos el poder de definir qué es posible hacer en la escuela durante cada minuto que los chicos pasan en ella, y, como ya hemos afirmado, tenemos que poder rendir cuentas por ello. Que la función propia de la escuela no se desdibuje entre las demandas cotidianas o externas depende en gran medida del equipo directivo y del equipo docente.

Una escuela que convoque

Si la escuela es proactiva frente a las necesidades del entorno podrá establecer redes de trabajo con otras organizaciones. No necesita hacer todo, pero sí convocar para llevar adelante ciertas acciones que pueden o no involucrarla protagónicamente.

Por otro lado, cuando se habla de cualquier organización, Schvarstein (2003) sostiene que hay organizaciones “convocantes”, que invitan a quienes trabajan en ellas a procesar su actitud más activa y productiva. Al mismo tiempo, afirma que otras sólo procesan el polo pasivo de las personas. En la medida en que cada actor tenga oportunidad para

proponer ideas o proyectos e implementarlos, más convocado se sentirá a formar parte y más responsable por los resultados que se obtengan en los procesos de trabajo.

Una escuela con una autoestima alta, que se cuestione a sí misma

Es necesario no subestimarse como institución y no creerse impotente cuando el contexto nos hace dudar del sentido de nuestra tarea. Si subestimamos nuestro trabajo o el valor de la escuela, pocas cosas conservarán su sentido. Una autoestima institucional alta se puede traducir en proactividad y en acciones que se realizan porque sus actores consideran que es factible realizarlas. Al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas autoevaluativas y autocríticas reaseguran el aprendizaje de la escuela a través del aprendizaje de sus actores. Estas prácticas son indispensables para no seguirle el juego a la injusticia social.

En síntesis, este primer capítulo nos ha llevado por distintos caminos. En primera instancia nos hemos acercado a la complejidad de la organización escolar y hemos discriminado distintas dimensiones de análisis que nos permiten comprender los principales desafíos de la gestión escolar.

En un segundo momento, situamos a la escuela como institución dependiente dentro del sistema educativo y, a la vez, como una organización que cuenta con márgenes de autonomía. Se ha caracterizado la forma en que el Estado tiende a asumir en la actualidad sus funciones con respecto a la educación como bien social. Por otro lado, se ha puesto en relieve que los márgenes de autonomía también dependen de cómo los actores escolares y, especialmente, el director, asumen las posibilidades que tienen de mejorar la escuela y realizar los cambios que sean necesarios.

En la tercera etapa, se han descrito las diferencias de los procesos de cambio y reforma que influyen sobre la escuela y se identificaron los problemas suscitados por las reformas exogeneradas, es decir, aquellas acordadas para la escuela desde fuera de ella.

Por último, fueron presentadas las características de la escuela que soñamos, como un punto de partida que permita agregar y corregir en

función de lo que cada comunidad requiera. Sin dudas habrá sueños compartidos y sueños que tendrán la forma de las prioridades que impone el contexto. La escuela que soñamos es la utopía que da sentido al trabajo cotidiano.

CAPÍTULO 2

Gestión de la confianza

1. La escuela y su contexto de origen

Los sistemas educativos se construyeron sobre los cambios que las distintas revoluciones, industrial y políticas, produjeron en las relaciones sociales, políticas y culturales entre 1750 y 1830 (Frigerio y Poggi, 1992). Al respecto, Lewkowicz (2004) afirma que las instituciones que se originaron en este período se construyeron en un contexto en el que el Estado-nación y la identidad de ciudadano constituían el soporte del lazo social. En ese sentido, sostiene que éstas formaban parte de un sistema de instituciones y de una coordinación estatal que hacía a dichas instituciones solidarias y orgánicas. Otra de las características que menciona es la cualidad vertical y racionalista, posibles dentro de un mundo que se evaluaba como predecible. La escuela, como una de las instituciones propias de este contexto, nace y se erige como un instrumento privilegiado de construcción de las identidades nacionales. La especialización de la función de enseñanza llegó a establecer una clara división del trabajo que legitimó el traspaso de la función educadora de la familia, a la escuela. Este proceso de especialización y traspaso de funciones tuvo su basamento en la alianza que articuló los intereses de padres y educadores.

La confianza era uno de los rasgos sobresalientes y constitutivos de la sociedad moderna. En ese sentido, Bauman (2006) afirma que confiar en uno mismo, en los demás, en las instituciones, en el futuro y en el progreso era propio de una cultura que conservaba la creencia de que los valores seguirían siendo cuidados y deseados y que permanecerían inmunes al paso del tiempo.

Alejados de este escenario previsible, en la posmodernidad, también denominada modernidad tardía (Lewkowicz, 2004) o modernidad

líquida (Bauman, 2006), se desarma la experiencia basada en la autoridad y en la confianza de las instituciones.

Estos cambios que se ven reflejados en las instituciones en general, adquieren su propia especificidad para la institución escolar, que asiste a una redefinición de su espacio social. Con respecto a este fenómeno, Tiramonti (2001) afirma que los cambios han desplazado a la letra como principio estructurador de la cultura, motivo por el cual se genera una crisis en las instituciones que basaron su sentido en la reproducción de la cultura letrada. Por este motivo, la escuela, intenta redefinir su espacio social, ya que se ve interpelada por otros medios que le quitan poder y legitimidad.

Así es como los directores, lejos del contexto moderno, perciben la desconfianza que muestran los padres y la sociedad en general hacia la escuela y son depositarios de sus reclamos. Reclamos que se justifican en el incumplimiento que la escuela ha hecho de su promesa de formar un ciudadano y un trabajador que pueda adquirir, gracias a su educación, movilidad social y calidad de vida.

2. Confianza y gestión escolar¹⁰

El concepto de “confianza” alude a una actitud que asumimos acerca de los otros y de su comportamiento futuro (Cornu, 1999:19). Es decir que implica una hipótesis sobre las conductas de quienes nos rodean. La presencia o ausencia de confianza tiene una gran implicancia en el análisis del funcionamiento de la escuela, ya que en las relaciones que establecen sus actores entre sí cada uno pone en juego una idea acerca del otro.

En la escuela “el otro” se define en cada alumno, en cada docente, en cada directivo y en cada familia que hay detrás de los alumnos. Elaborar una hipótesis sobre la conducta futura del otro, sin inquietarse por su no-control, significa adoptar una postura de respeto, de no manipulación y de consideración de la autonomía de ese otro, o de la posibilidad de desarrollo de su autonomía. Al mismo tiempo, significa suponer la

¹⁰ Este apartado es una adaptación del artículo publicado con el mismo título en la revista *Novedades Educativas* del mes de febrero de 2007, en coautoría con Norma Zanelli.

existencia de un núcleo de criterios y valores en común; o, en caso contrario, estar dispuesto a asumir la tarea de construirlos. Justamente éste parece ser uno de los desafíos actuales de la gestión escolar.

Con respecto a la relación entre la escuela y su entorno inmediato, Braslavsky afirma: *“La alianza entre las instituciones educativas, la comunidad y las familias implica una negociación simbólica. Esto significa que las partes tienen que hacerse concesiones mutuas que comienzan por el reconocimiento del otro. A veces es posible, otras no. Pero cuando no existe se hace mucho más difícil centrarse en el aprendizaje y construir la identidad del establecimiento”* (1999:92).

Esta problemática nos centra nuevamente en la dimensión política de la gestión escolar. Quien gestiona toma decisiones, comunica, crea consensos, lidera un equipo y conduce la institución hacia sus fines, en la concreción de un proyecto común. En cada una de estas tareas está presente el otro, sea en la persona del docente, del alumno o de los padres, y en cada decisión confluyen y se hacen presentes, con sus intereses y perspectivas particulares. Por esta razón, gestionar la confianza es gestionar los créditos que cada actor, desde su propia perspectiva, puede ofrecer a los demás. De dichos créditos depende la generación de las oportunidades de enseñar, de aprender y de enriquecer la cultura escolar con la reflexión y la autoevaluación.

3. ¿Por qué es necesario gestionar la confianza?

La escuela requiere de la confianza para cumplir sus fines. La desconfianza sobre el docente lo inhabilita para enseñar y la desconfianza aplicada a las capacidades de un alumno lo priva de oportunidades para aprender. Una escuela bajo sospecha es una institución deslegitimada y por lo tanto, sin poder educativo.

Cuando afirmamos que la gestión escolar incluye asumir el desafío de construir y promover la confianza, entendemos que hoy ya no puede darse por supuesta. Ya no existe la tradicional alianza entre la escuela y la familia que prevaleció en buena parte de la historia de la educación en nuestras sociedades. Tampoco la legitimidad que venía asociada al rol docente por el solo hecho de su ejercicio. En el actual contexto, los

alumnos se comportan de maneras diferentes. De tal modo, parece haberse producido una redefinición de los distintos roles institucionales.

Se podría afirmar que las alianzas del viejo signo se basaban en una confianza casi “ciega” hacia la institución escolar, en cuyo marco primaba la autoridad verticalista, la vigilancia sobre las conductas de los otros y el disciplinamiento rígido. Éste no es, precisamente, el tipo de confianza que estamos proponiendo, no sólo porque ya no sería factible, sino porque no la consideramos válida. Sin embargo, en el otro extremo, sabemos que no es posible un funcionamiento institucional signado por el conflicto permanente entre posiciones encontradas, por la falta de la asimetría educativa y por la desconfianza cruzada entre los actores.

Por todo ello, sostenemos que no sólo se requiere gestionar procesos, proyectos, recursos materiales, o conocimiento. También la confianza debe ser gestionada.

4. ¿En qué es necesario confiar?

- En la escuela, como espacio educativo donde preocupa que los niños y jóvenes aprendan y estén cuidados.

Ante todo, parece necesario lograr que los padres vuelvan a confiar en la escuela. Distintas investigaciones muestran que el interés de los padres por la educación no implica necesaria y automáticamente la confianza en esta institución; que no la supone, que no son términos que puedan procesarse en forma conjunta y que su escisión se alimenta de las experiencias concretas del servicio escolar que reciben¹¹ (Ezpeleta, 1996).

Si sumamos a esto que los medios de comunicación se esfuerzan por mostrar a la escuela como un lugar donde suceden cosas peligrosas (accidentes, violaciones, agresiones de todo tipo), parecería que los padres no necesariamente deben quedarse tranquilos si sus hijos están en la escuela. Quienes gestionamos la escuela ya hemos aprendido que a cada noticia de algún suceso ocurrido en alguna escuela le sigue la llegada de los padres con pedidos específicos y que, quizás, esa llegada también sea acompañada de una nueva norma oficial que dispone

¹¹ Investigación evaluativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), México.

cambios que pretenden “aumentar la seguridad” de la escuela. Sin que la norma resulte necesariamente posible de cumplir o conveniente desde el punto de vista de la organización pedagógica.

Además, en el espacio de encuentro y diálogo del docente con los padres, o de la escuela con la familia, se sostienen experiencias diversas que frecuentemente dan cuenta de prejuicios y preconcepciones acerca de cómo presupone una parte que la otra tiene que asumir las funciones del rol. Tanto estos desentendimientos como aquel insistente reclamo de confianza ponen de manifiesto, como se ha afirmado anteriormente, que ésta ya no puede darse por supuesta. Sin embargo, es claro que la acción institucional no puede agotarse en pedir confianza por parte de las familias, apelando al voluntarismo, sino que es necesario esforzarse por obtenerla y conservarla (Narodowski y Carriego, 2006).

Esto implica que se requiere gestionar la confianza en el trabajo conjunto con las familias. Sin embargo, lograr que los padres vuelvan a confiar en la escuela implica gestionar otras confianzas.

- **En las capacidades de los alumnos**

Con respecto a los alumnos, la educación basada en la confianza encamina el esfuerzo de todos para alcanzar los mejores logros. En este marco se concibe a los alumnos como personas que pueden equivocarse en sus acciones y decisiones, pero que también pueden aprender de los errores y rectificar el rumbo. En las instituciones educativas así gestionadas los alumnos tienen oportunidades de crecer, de cambiar, de aprender, de construir una identidad confiada en sus propias posibilidades, de tener metas ambiciosas y trabajar para alcanzarlas, de creer en el futuro. Se asume que si hay algo inmodificable en las personas es su capacidad de modificarse. La teoría de la “Modificabilidad Cognitiva”¹² corrobora esta concepción al afirmar que el cambio y la posi-

¹² El concepto de modificabilidad es utilizado por R. Feuerstein para diferenciarlo del concepto de modificación. El concepto de modificación o cambio alude al producto de procesos de maduración o desarrollo y el concepto de modificabilidad alude a la modificación estructural del funcionamiento del individuo, favorecido por un mediador que elige los estímulos y las estrategias de trabajo cognitivo y que facilita un cambio en el desarrollo previsto por el contexto genético, neurofisiológico y/o experiencia educativa (Martínez Beltrán, 1994).

bilidad de modificación son características estables en el hombre (Martínez Beltrán, 1994). Por este motivo, como afirma Baquero y otros (2004), es necesario que se considere cuál es la situación pedagógica que se ofrece a los alumnos. Los diagnósticos acerca de los puntos de partida o los pronósticos acerca de los puntos de llegada en el aprendizaje no son ajenos a lo que cada escuela o cada docente pueden ofrecer. Consideramos que confiar en nuestros alumnos tiene que posicionarnos en forma optimista y activa pero también en forma crítica frente a las ayudas que podemos brindarles. Por este motivo, la confianza no debe llevarnos a una omnipotencia improductiva o a dilaciones imprudentes si no tenemos herramientas para ayudarlos. El trabajo en red con otras organizaciones y la variedad de proyectos que se ofrecen en las escuelas permite pensar que los alumnos pueden crecer mejor si son acompañados por proyectos específicos y que esas ofertas diversificadas también dan cuenta de las necesidades diversas de los niños y jóvenes.

- **En las habilidades y la capacidad de aprendizaje de los docentes**

Con respecto a los docentes, la pérdida de legitimidad tradicional de la tarea, la incertidumbre y la escasa consideración social de la labor, provocan un alto grado de ansiedad e insatisfacción profesional. De una relación asimétrica que confería mayor poder al educador para determinar qué, cómo y cuándo enseñar se ha pasado a una relación donde el educador invierte gran parte de su esfuerzo en conservar márgenes de decisión para formular las respuestas que estructuran su tarea (Carriego, 2005).

Una gestión basada en la desconfianza inhabilita al otro; o sea, lo desautoriza y clausura la posibilidad de que ejerza sus propias capacidades y haga su aporte a la concreción del proyecto común. La confianza, por el contrario, habilita, es decir, abre el espacio para que el otro tome decisiones y se haga cargo de las consecuencias; apela a sus capacidades; en definitiva, es un acto de delegación que efectivamente “produce” oportunidades para el desarrollo profesional y el compromiso con la propia tarea.

- **En la escuela y en sus posibilidades de mejorar**

Somos responsables de promover una cultura escolar profesional, participativa, reflexiva, autoevaluativa y autocrítica para garantizar la legitimidad que la escuela necesita. Confiar en la escuela y su capacidad de mejorar implica comprender la necesidad e importancia de cuestionar y revisar nuestras propias certezas acerca del funcionamiento de la escuela. Implica pensar que es posible mejorar y aceptar que en ese camino también podemos equivocarnos. Si se toman decisiones equivocadas –porque la racionalidad que uno utiliza siempre es limitada–, la confianza permite tener en cuenta que el error puede ser reparado, que hay retorno si hay reflexión y autoevaluación.

Es necesario considerar que, si bien gestionar la confianza equivale a ayudar a construir el sentido y la legitimidad del trabajo escolar, no podemos esperar que alguna política educativa devuelva por sí misma la confianza en la escuela como institución. La confianza hay que construirla desde “cada” escuela, en diálogo y compromiso con el contexto del que cada escuela forma parte.

5. ¿Cómo hacer para construir y preservar la confianza?

Como responsables de la gestión escolar, como ya dijimos, no podemos dar por supuesta la confianza, sino que es necesario trabajar para construirla como parte de los vínculos y de las relaciones entre los distintos actores. Creemos en una confianza “activa”, porque la confianza debe ofrecerse al otro en forma anticipada (si no, ya no podríamos hablar de confianza), pero también tiene que sostenerse y cuidarse como uno de los logros institucionales más preciosos. La confianza se transmite en las instituciones en cada acción cotidiana y en cada acto de comunicación, pero también en la forma de pensar y armar la institución, su proyecto, sus espacios y sus reglas.

Estamos frente a una oportunidad que debería resolverse en los diálogos fecundos que la escuela tiene que generar con los padres para poder trabajar en función de valores consensuados. Sostener la coherencia alrededor de dichos valores es todo un reto. Este proceso debería ayudar a mantener la confianza de los padres en las decisiones que tomamos con respecto a la exigencia, a los premios o a las sanciones.

Al mismo tiempo, los conflictos basados en presupuestos acerca del rol de cada parte nos estarían indicando la necesidad de comunicar oportunamente y recordar frecuentemente la naturaleza y el contenido de los contratos que nos vinculan, que establecen los compromisos que cada parte debe asumir. Y, básicamente, recordar que la familia tiene la responsabilidad principal en la educación de los hijos y que delega en la escuela la formación complementaria. La educación de niños y jóvenes debería unir los esfuerzos de los familiares adultos y de los adultos que trabajan en las escuelas, en lugar de enfrentarlos como enemigos.

Con respecto a los docentes, desde la gestión institucional se requiere apoyar sus márgenes de decisión y acompañar las resoluciones que los docentes toman, pero sin dejar de ofrecerles los recursos necesarios para arribar a decisiones de calidad en cada situación. La confianza, en este caso, no se opone a la supervisión, pero ciertamente no la concibe como control y vigilancia externa sino como apoyo y asesoramiento. La desconfianza –al igual que el maltrato– se va transmitiendo entre los distintos estratos institucionales, y lo mismo sucede con la confianza. Por lo tanto, no podemos educar alumnos autónomos con docentes sin autonomía.

Por último, podríamos afirmar que la gestión de la confianza quizá consista, nada más y nada menos, en habilitar la posibilidad de la educación, porque cada acto de enseñanza educativa es un momento de renovación de la confianza: confianza en que transmitimos a los alumnos lo que consideramos valioso y en que éstos lo cuidarán porque también lo consideran así; quizá no ahora, pero sí en algún momento futuro; y una confianza más fuerte, basada en que quizá los alumnos no cuiden lo que les transmitimos o incluso lo destruyan; pero con la certeza de que de los restos que queden y de lo que ellos aporten surgirá algo mejor.

En síntesis, la pregunta que orientó el desarrollo de este capítulo es la siguiente:

En un proceso global de pérdida de autoridad de las instituciones, ¿existe la posibilidad de recuperar la confianza de la comunidad en la escuela?

Esta pregunta resulta trascendente porque la escuela requiere de la confianza para cumplir sus fines. La desconfianza sobre el docente lo inhabilita para enseñar y la desconfianza aplicada a las capacidades de un alumno lo priva de oportunidades para aprender. Una escuela bajo sospecha es una institución deslegitimada y, por lo tanto, sin poder educativo.

Luego del análisis de esta problemática, hemos concluido que el director puede y debe contribuir a la recuperación de la legitimidad escolar. Para ello, deberá trabajar con su equipo a fin de desarrollar la confianza en:

- La escuela, como espacio educativo donde es importante que los niños y jóvenes aprendan y estén cuidados.
- Las capacidades de alumnos y alumnas.
- Las habilidades y la capacidad de aprendizaje de los docentes
- Las posibilidades de la escuela para mejorar.

CAPÍTULO 3

El director como líder pedagógico

1. La centralidad de la enseñanza

Hemos analizado la institución escolar y su complejidad. Vimos también que lo que caracteriza a la escuela no son sólo los fines que se ha propuesto, sino también la forma en que pretende alcanzarlos. En otras palabras, se ocupa de que los niños y los jóvenes accedan a experiencias que los vinculen con el conocimiento de una manera diferente a como lo harían por permanecer largo rato frente al televisor, por estar inmersos en una biblioteca o por compartir conversaciones con sus padres. También reflexionamos sobre la importancia de trabajar para que la escuela vuelva a ser depositaria de la confianza de la comunidad. Seguramente, este esfuerzo está vinculado a cómo se desempeñe respecto de su meta primaria. Ahondaremos por ello en este aspecto.

La dimensión pedagógica contiene los elementos que definen la tecnología particular de la escuela; plasma esta forma particular de vincular a niños y a jóvenes con la cultura. Así, los educadores profesionales complementan la tarea educativa de los padres con métodos racionales que aplican en la tarea con los alumnos/as o estudiantes. La tecnología propia de la escuela y el hacer racional de los educadores profesionales se basan en disciplinas como la psicología educacional, la pedagogía o la didáctica, promovidas a partir de la existencia de una infancia en situación específicamente escolar. Estas disciplinas tienen como objeto de estudio al alumno que hay en cada niño y generan un cuerpo propio de conocimientos acerca de la infancia integrada en instituciones escolares y del proceso de enseñanza en este ámbito. La especificidad de dichos saberes ha convertido al alumno en una categoría particular dentro del concepto de niño y a la escolarización en un tipo particular de fenómeno educativo (Narodowski y Carriego, 2006).

Frente a esta especificidad institucional, el director no puede eludir la responsabilidad de gestionar y jerarquizar la toma de decisiones en función de criterios pedagógicos. En ellos se juega la misión de la escuela. Dichos criterios deben iluminar la reflexión sobre los aspectos organizativos o administrativos. La gestión de una escuela-empresa, una escuela oficial o una escuela de una fundación sin fines de lucro no deja de ser la gestión de una escuela, y, en este sentido, lo importante será que el director, en sus declaraciones¹³ y en sus acciones no pierda de vista la especificidad de la organización que lidera. Y, como ya hemos dicho reiteradamente, la especificidad está contenida en el trabajo pedagógico.

Ser responsable del trabajo pedagógico implica expresar a través de declaraciones y acciones que lo más importante y lo prioritario en la organización que se está gestionando son los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, y que todo lo demás debe articularse en función de ellos.

La atención preferencial del trabajo pedagógico no implica desconocer la realidad que sumerge a cada escuela en una situación social conflictiva y que puede llegar a poner en riesgo su propio mandato o misión. El contexto impone sus urgencias y no resulta sencillo enfrentarnos con la necesidad de postergar la meta primaria de la escuela. Muchas escuelas dividen su tiempo entre las tareas de alimentación, contención afectiva e instrucción, y esta última, propia y específica de la escuela, queda relegada, postergada o suspendida.

No es posible desentenderse de las prioridades marcadas por la marginalidad ni batallar con dificultades que, en casos extremos, pueden llegar a poner en riesgo la vida de los estudiantes, de los docentes o del mismo directivo. Sin lugar a dudas, la amenaza de un alumno armado dentro de la escuela pone en tela de juicio todas las prioridades pedagógicas y cuestiona todas las estrategias didácticas que prevén el desarrollo del currículo escolar. No hay constructivismo, ni conductismo,

¹³ Rafael Echeverría (2001), define las declaraciones como aquellos actos lingüísticos que pretenden generar un cambio en el estado actual de las cosas. Las declaraciones pueden tener un efecto sobre el mundo en función del poder de quien las enuncia. Sostiene que sólo generamos un mundo diferente a través de nuestras declaraciones si tenemos la capacidad de hacerlas cumplir (pág. 77).

ni nueva escuela que valgan. Todo adquiere otra dimensión y parece reordenarse cuando el mandato escolar queda atravesado por la realidad más cruda e injusta. No hay teorías de la organización ni corriente didáctica que dé una respuesta frente a esta irrupción.

Quizá tengamos que preguntarnos cuáles son los espacios educativos que la escuela puede generar cuando se reduce el tiempo instructivo¹⁴ por problemas sociales que, podríamos pensar, no sólo no lograrán revertirse en el corto plazo sino que además, quizá se agraven.

Al analizar el caso de una escuela marginal, Gore (2004) sostiene que *“las instituciones educativas tienen que ser capaces de dar conocimiento, porque dar conocimiento es dar poder a la gente”*. Nada más y nada menos que construir las bases del sistema democrático. Y agrega: *“dar conocimiento requiere dar información, pero la información no es conocimiento”* (Von Krogh, 1998). (...) *“Un aprendizaje real es siempre un cambio en la forma de relacionarse con la gente, con las ideas y con las cosas”* (pág. 171).

Las tareas pedagógicas integran, como vimos en el capítulo anterior, los aspectos vinculados a la misión pastoral y a la convivencia cotidiana. Liderar la dimensión pedagógica implica ayudar a los equipos docentes a conjugar la enseñanza de contenidos disciplinares, la reflexión sobre ellos y la acción a partir de ellos, para actuar junto con otros sobre los problemas concretos del mundo en el que vivimos.

¹⁴ Una clasificación sencilla y valiosa por su poder descriptivo es la que distingue tipos de “tiempos escolares” en función de su aprovechamiento para el aprendizaje. Regina Gibaja (1993) distingue entre:

Tiempo instructivo: El docente organiza la tarea y da indicaciones sobre ella, explica contenidos, interactúa con sus alumnos en función de la tarea o contenido de enseñanza, evalúa el rendimiento, los alumnos cumplen con la tarea asignada. En este tiempo la actividad puede estar centrada en el maestro o puede estar centrada en el alumno.

Tiempo no instructivo: es el tiempo dedicado a las actividades sociales como el recreo o la merienda; dedicado a actividades administrativas de las maestras (leer cuadernos de comunicados, pasar lista, recibir a padres); o dedicado a actividades de orientación (dar permisos, dar recomendaciones, etc.).

Tiempo inerte: interrupciones o visitas externas, desorden general con ausencia de consignas de trabajo, ausencia de actividad pero sin provocar desorden (los alumnos se entretienen pero no hay un docente al frente de una actividad de enseñanza).

2. Conocimiento útil para el mundo en el que vivimos

Asumir la responsabilidad pedagógica del rol implica velar por el desarrollo de un currículo real rico en oportunidades para la adquisición de conocimiento, que se comprenda y se use activamente. En los contextos socialmente complejos, suspender el tiempo instructivo no debe implicar suspender la tarea educativa. Podrá relegarse la transmisión de información, pero deberán aprovecharse las oportunidades generadas internamente o impuestas por el contexto para no dejar de ofrecer conocimiento generativo, aplicable y transferible a la vida. Que la escuela cumpla con su tarea educativa y promueva aprendizajes reales depende en gran medida del director y el equipo docente y de cómo sean capaces de definir lo que es posible y necesario hacer en cada contexto durante cada minuto que los chicos pasan en la escuela.

Este proceso constituye un gran desafío didáctico. Comienza con la selección del contenido (que debe ser central desde el punto de vista disciplinar y poder disponerse de tal manera que despierte el interés de los chicos) y sigue con la selección de secuencias de trabajo que permitan desarrollar su comprensión. La selección de contenidos es fundamental porque el trabajo por la comprensión requiere tiempos más prolongados que el trabajo basado en la memorización de los contenidos o en su repetición, y porque tienen que ser centrales desde el punto de vista de la disciplina, a fin de permitir múltiples relaciones con conceptos de la misma disciplina y de otras disciplinas. La clave estará en la forma en que se pueda promover el compromiso de nuestros alumnos y alumnas con aquellos conocimientos que consideremos centrales, relevantes y significativos. Sin embargo, que ello ocurra no depende sólo de los intereses propios de los estudiantes sino de lo que podamos provocar en ellos para que el interés aparezca, crezca o se desarrolle.

Perkins (2001) sostiene que el conocimiento generativo se caracteriza por ser comprendido, retenido y usado activamente. Por este motivo, el problema de los contenidos no es un problema de naturaleza cuantitativa sino cualitativa. La preocupación por el uso flexible del conocimiento que se adquiere en la escuela es el gran desafío didáctico que enfrentamos como docentes.

Es nuestra responsabilidad enseñar habilidades para poder comprender un texto, para buscar información, para valerse de recursos informáticos, para exponer trabajos, para argumentar y fundamentar opiniones, para hacer uso de distintos lenguajes expresivos, para trabajar en equipo y para trabajar en forma individual. Estas habilidades conforman un meta-currículo, que más allá del área o la disciplina, siempre debe estar presente. Al mismo tiempo, los conflictos que surgen en la convivencia cotidiana son oportunidades para enseñar a pensar y a resolver dilemas morales. En definitiva, si como escuela no ayudamos a que pongan en juego los valores que intentamos promover y que queremos que ellos aprendan y vivan también como parte de nuestro currículo, todo lo demás queda incompleto o carece de sentido. Lo interesante es desarrollar hábitos de trabajo intelectual que apunten a la autonomía, pero la autonomía intelectual no puede desvincularse de la autonomía moral. Puestos en situación de tomar decisiones o emitir opiniones o juicios acerca de diferentes temas referidos a los contenidos de estudio, a los problemas de sus grupos de pares o a conflictos sociales de actualidad, tendrían que poder pensar y actuar en función de los valores que hayan internalizado. Y, en este punto, no tenemos muchas oportunidades de éxito si no existe cierta coherencia y redundancia entre los mensajes que reciben de su entorno. Este último es un tema de trabajo en sí mismo. Asociarse a las familias en este esfuerzo es parte del desafío de la escuela de este tiempo.

Todo esto es “enseñar a pensar y dar poder”, no se trata de algo abstracto sino de algo muy concreto que se desarrolla en las interacciones con compañeros y adultos, en las dificultades que pueden presentarse, en desempeños concretos, con contenidos específicos, con el uso de distintos recursos (con los libros, con la computadora, con las personas que saben y a las que podemos consultar, con el cuaderno, etc.), con el aprendizaje de idiomas que permiten acercamientos a otras culturas, con el desarrollo de distintos lenguajes expresivos, etc.

Sabemos que tenemos muchas otras agencias informativas que compiten con la escuela pero nos quedan márgenes de trabajo interesantes para enseñar a pensar en función de valores, para desarrollar habilidades como las mencionadas y para ayudarlos a ser críticos de la información que reciben (aunque eso incluya también la que reciben de nosotros).

3. La calidad educativa

La Real Academia Española define genéricamente el concepto de calidad, como *“la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”*.

Frigerio y Poggi (1992) sostienen que existen diferentes formas o criterios para el acercamiento a la evaluación de la calidad:

1. La satisfacción de los agentes implicados en la educación: padres, alumnos, profesores, empresarios, sectores religiosos, etc.
2. La acomodación del proyecto educativo a criterios de carácter epistemológico, pedagógico y social.

Para repensar el concepto de calidad con nuestro equipo docente, resulta interesante tener en cuenta los criterios mencionados por Frigerio y Poggi (1992), ya que nos proveen de una guía de preguntas que pueden orientar la reflexión institucional sobre la calidad del trabajo escolar.

- **Eje epistemológico:** Cuál es el concepto de ciencia que orienta la enseñanza, cómo se relacionan las distintas disciplinas, qué distancia existe entre lo que se enseña y las discusiones que tienen lugar en los ámbitos académicos.
- **Eje pedagógico:** Qué concepción de aprendizaje, de enseñanza y de rol docente subyacen en la propuesta del proyecto curricular y en las prácticas cotidianas.
- **Eje de respuestas a la sociedad:** Cómo se articula el trabajo de la escuela con la problemática de los alumnos, de sus familias y de la comunidad en general; cómo se vincula con la cultura global, la política y la economía; en qué medida se atienden las alfabetizaciones tradicionales y las recientes (alfabetización visual y tecnológica).

La calidad educativa no se produce circunstancialmente, sino que requiere de la intencionalidad de los actores escolares y de esfuerzos sostenidos a su favor. En ocasiones no se trata de generar innovaciones de impacto en lo metodológico u organizativo sino de dar muestras de respeto al trabajo pedagógico con gestos tan sencillos como el de no permitir interrupciones innecesarias al docente mientras da clases o el de flexibilizar el horario para realizar una actividad no rutinaria.

Las tareas pedagógicas en las que se plasman los esfuerzos para construir la calidad educativa no son esporádicas, sino cotidianas, y tienen el valor de sostener a los docentes en la convicción de la centralidad de la tarea de enseñanza y en la atención del desarrollo de todas las dimensiones que conforman la persona (dimensiones: física, moral, intelectual y espiritual).

Podemos concluir que el liderazgo pedagógico del director y la preocupación por la calidad educativa son indisolubles. Resulta imposible lograr mejoras en la calidad sin un director que anime a pensar cotidianamente en sus implicancias.

4. Calidad y eficiencia: ¿podemos hablar de eficacia y de eficiencia en nuestros contextos?

En las organizaciones se utilizan frecuentemente estos términos. Si consultamos un diccionario, la eficacia aparece asociada al logro de los objetivos propuestos por la organización y la eficiencia, a la capacidad para lograr un fin empleando los mejores medios posibles.

Para hablar sobre las cualidades de las escuelas también se han utilizado estos conceptos. Incluso existen importantes movimientos de investigación que han adoptado este término para dar curso a sus trabajos de indagación.

El primer movimiento que se detuvo a examinar este aspecto en las escuelas se denominó “Movimiento de las Escuelas Eficaces”, y su surgimiento estuvo asociado al impacto que tuvo en el ámbito educativo el denominado “Informe Coleman” (publicado en el año 1966). El objetivo de este estudio era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales y analizar además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en las escuelas¹⁵. Los resultados probaban la escasa influen-

¹⁵ La muestra estaba compuesta por más de medio millón de estudiantes y por unos 60.000 profesores, pertenecientes a 4.600 escuelas de todo EEUU. Los estudiantes contestaron pruebas estandarizadas de rendimiento y aptitud, los profesores contestaron una encuesta sobre su propio historial y su experiencia educativa. (Baez de la Fe, Bernardo, 1994).

cia que tenían los recursos educativos sobre el rendimiento de los alumnos, y esto llevaba a concluir que el centro y los recursos eran pobres determinantes de los logros escolares si se los comparaba con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los estudiantes. De este modo, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación significativa con el rendimiento académico.

Cabe destacar que el estudio descrito recibió gran cantidad de críticas metodológicas. Entre otras algunas estuvieron vinculadas al tipo de pruebas estandarizadas utilizadas y a la importancia que asignó a la infraestructura física y a los recursos financieros, sin considerar la importancia de la vida social en el aula y en el entorno.

Quienes no estuvieron de acuerdo con los resultados del Informe Coleman y criticaron la metodología utilizada o lo acusaron de “economicista” y “cajanegrta”, por no haber considerado variables referidas al proceso de enseñanza, se vieron motivados a buscar evidencias para probar que la escuela influye en el rendimiento de sus estudiantes. Es así como otros estudios de la década del setenta concluyeron que, en el 10% de los casos, las escuelas mejoraban significativamente el rendimiento de los estudiantes una vez controlado el historial del alumno.

De este modo se inauguraron líneas de investigación vinculadas a probar que existían factores que mejoraban la calidad del trabajo escolar y que había características comunes a las escuelas “eficaces”. En esta línea de investigación se estudiaron casos y se identificaron cinco factores asociados a la eficacia escolar:

1. Liderazgo educativo.
2. Altas expectativas sobre los alumnos.
3. Énfasis en las destrezas básicas.
4. Clima seguro y disciplinado.
5. Evaluaciones frecuentes del progreso del alumno.

El Movimiento de la Eficacia Escolar también fue criticado y los argumentos sostenían que se identificaron factores asociados a la eficacia sin analizar qué aspectos había que cambiar y cómo había que cambiarlos para que las escuelas mejoraran. Es así como en la década del ochenta surge el Movimiento de Mejora de la Escuela, que propone analizar qué procesos se involucran en el desarrollo y optimización de la calidad. En

los años ochenta, Mortimore estudió el progreso de 2000 estudiantes durante cuatro años y consideró variables vinculadas al aula, a los estudiantes, a la escuela y al contexto. Define a las *escuelas eficaces* como aquellas en las que *“los alumnos progresan más allá de lo que cabría esperar al considerar aquello que el alumno aporta”* (Mortimore, en Stoll y Fink, 1999:67). En esta definición se alude al *“valor agregado”*, es decir, a la importancia dada por la escuela al logro de los alumnos por encima de los conocimientos y factores ambientales previos que ellos aportan.

Posteriormente, en los años noventa, estos movimientos (Escuelas Eficaces y Mejora Escolar) se unen para desarrollar un trabajo complementario en lo que denominaron el “Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar”. El objetivo era complementar el marco teórico y metodológico utilizado en las investigaciones.

Los representantes de esta nueva etapa identifican en las escuelas eficaces las siguientes características:

- Promueven el progreso para todos los alumnos, más allá de lo que cabría esperar de los conocimientos que poseen y de los factores ambientales.
- Garantizan que cada alumno alcance el mayor nivel posible.
- Aumentan todos los aspectos relativos al conocimiento y al desarrollo del alumno.
- Siguen mejorando año tras año.

De este modo, la mejora de la escuela se define como una serie de procesos recurrentes y concurrentes en los cuales la escuela:

- Aumenta los resultados del alumno.
- Centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza.
- Construye capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia.
- Define su propia dirección.
- Valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas.
- Cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos.
- Estimula las condiciones internas que intensifican el cambio.
- Mantiene el ímpetu en períodos turbulentos.
- Supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo.

Se enfatiza también que la mejora escolar es única para cada escuela porque el contexto de cada escuela es único.

Es importante considerar que suele asociarse la eficacia a las escuelas de elite o a aquellas cuyos alumnos pertenecen a familias con un alto capital cultural y logran altos resultados en sus desempeños. Cabe aclarar que, según las definiciones utilizadas con anterioridad, una escuela de elite puede no ser una escuela eficaz. Poder o no incluirla dentro de esta denominación depende de qué es lo que agrega al capital cultural de origen (y esto implica que lo que los chicos saben puede no ser atribuido a la escuela) y de que cumpla con las otras dos características fundamentales, que son: la equidad y el desarrollo en los alumnos de un autoconcepto positivo. De otro modo, puede existir eficacia diferencial y esto no valdría para considerar su influencia positiva en forma equitativa.

De todos modos, a pesar de los cambios que se han registrado en el enfoque o el enriquecimiento teórico de las investigaciones sobre eficacia escolar, algunos autores han sido muy críticos con estos movimientos.

Frigerio (2004) sostiene que preguntarse acerca de la eficacia y la eficiencia requiere incluir la dimensión ética *“ya que objetivos éticamente perversos pueden ser logrados con altísimo nivel de eficacia y eficiencia. Es allí cuando el análisis de la pertinencia y de la relevancia de los propósitos que intencionalmente se buscan, debe complementarse necesariamente con los de la eficacia y eficiencia”* (pág. 13). En la misma dirección, sostiene que si se pudiera enumerar el conjunto de los factores que intervienen en la determinación de la eficacia en las escuelas, éstos no permanecen inalterables a través del tiempo ni escapan al “filtro” de las culturas institucionales y de los contextos específicos en los que una escuela se inserta. Dicho esto en otros términos, no hay una definición universal de los factores que permiten explicar la eficacia de una institución, por lo que las mismas variables en otro contexto institucional pueden no producir efectos similares.

De todos modos, en el conjunto de investigaciones realizadas en Iberoamérica sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2003), es posible diferenciar trabajos basados en la mirada economicista-eficientista¹⁶ y trabajos que

¹⁶ Esta perspectiva se preocupa por analizar cómo se alcanzan los mejores logros académicos considerando el menor costo posible.

basan su interés en analizar qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y conocer qué hace que una escuela sea eficaz. Entre estos últimos, los conceptos de valor añadido, equidad y desarrollo integral se rescatan como elementos constitutivos de las escuelas eficaces. Un ejemplo de estos trabajos lo constituye una investigación realizada recientemente en Chile (Rakzynski y Muñoz, 2004). Sus autores analizan escuelas que atienden a poblaciones de bajos recursos. El estudio intentó responder a la pregunta “¿Qué características tienen las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile?”. Para dar respuesta a esta pregunta, específicamente se intentó determinar qué ha hecho que escuelas que tenían resultados bajos hayan mejorado (escuelas efectivas); que algunas escuelas con resultados bajos hayan seguido igual (escuelas críticas) y que escuelas con buenos resultados hayan empeorado (escuelas con deterioro). Desde el punto de vista metodológico, el trabajo integra el análisis de dimensiones no sólo vinculadas al rendimiento académico, y se indaga sobre ellas con técnicas propias de la investigación cualitativa, como entrevistas y observaciones.

Después de esta breve explicación, que permite analizar los conceptos de eficacia y de eficiencia, de la exposición del contexto de surgimiento del movimiento de Escuelas Eficaces y de ver cuáles son las objeciones más relevantes que se les hace a los estudios desarrollados en este marco, cabe volver a la pregunta planteada en el título de este apartado: ¿Podemos hablar de eficacia y eficiencia en nuestros contextos?

Y estamos también en condiciones de vincularla con otros interrogantes: ¿qué aporte pueden realizar estos estudios para pensar en el aumento de la calidad de nuestras escuelas? ¿Podemos hablar de eficacia cuando nuestro trabajo se encuentra atravesado por injusticias estructurales que se traducen cotidianamente en problemas de maltratos y violaciones a los derechos básicos de las personas? ¿De qué tipo de eficacia o de eficiencia podríamos hablar cuando nos faltan recursos indispensables para resolver las tareas cotidianas? ¿Qué eficacia cabe esperar cuando nuestros chicos vienen sin comer o cuando faltan por períodos largos de tiempo porque participan de los trabajos rurales de sus padres? ¿Qué eficiencia tiene sentido cuando el medio en el que está inserta la escuela impone sus urgencias? ¿Es legítimo considerar y caracterizar nuestras escuelas a la luz de estas categorías? ¿Cómo se re-

lacionan la eficacia y la eficiencia con la escuela justa? ¿Es justo vincular estos conceptos?

Podríamos tomar estas preguntas como preguntas retóricas. De todos modos, vale la pena aceptar el desafío de intentar contestarlas desde una reflexión más provechosa y profundizar en ellas.

Uno de los caminos que propone Pérez Gómez (2000:153) consiste en considerar los resultados de estas investigaciones como hipótesis de trabajo que ayudan a los docentes en su proceso de discusión, evaluación y toma de decisiones para cada contexto y cada situación particular. Agrega que el énfasis no debe colocarse en la presencia o ausencia de los factores enunciados (liderazgo educativo, altas expectativas, clima seguro y disciplinado, etc.) sino en facilitar el proceso abierto de reflexión entre los docentes. Resulta claro que lo que debe destacarse es la calidad de los procesos de interacción entre individuos, ideas y experiencias, en un contexto social culturalmente facilitador y estimulante.

Por su parte, Dubet (2005), al desarrollar el concepto de “escuela justa”, afirma que la búsqueda de la eficacia escolar permite reducir la desigualdad de oportunidades. Si compartimos con Dubet que de la eficacia depende que se hagan realidad la equidad y la justicia, es adecuado que nos preguntemos qué significan y cómo se traducen la eficacia y la eficiencia en nuestras escuelas.

Quizá convenga que nos hagamos estas preguntas como directores y que compartamos un debate al respecto con nuestro equipo docente. Jesús Orbegozo s.j. sostiene que *“el acto de educar es un acto vital de entrega para ayudar a construir o rescatar vidas”* (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003). Teniendo en cuenta esta definición, sólo como punto de partida, quizá podríamos pensar la eficacia en términos de las oportunidades que somos capaces de ofrecer para modificar en algún sentido relevante y significativo la vida de los niños, jóvenes y/o adultos que asisten a nuestra escuela.

Podríamos definir la eficiencia como la calidad de las interacciones personales que somos capaces de producir en función de las particularidades y la diversidad de problemáticas de nuestros alumnos/as. Quizá sea útil pensar que nuestras escuelas son eficientes si el criterio para tomar decisiones pone en el centro a nuestros estudiantes y a las

oportunidades que se construyen para ellos. Cabe discutir también qué significa en nuestro contexto la frase “ofrecer oportunidades”.

En el estudio chileno mencionado anteriormente se sostiene que la escuela efectiva logra ofrecer a sus estudiantes: un alto nivel de aprendizaje en cuanto al dominio de las destrezas básicas, ocasiones para la construcción de un autoconcepto positivo sobre sí mismos y espacios para desarrollar una adecuada capacidad para relacionarse socialmente (esto incluye la habilidad para comunicarse con una actitud de respeto y consideración por los otros).

Con estos elementos como insumos, podríamos dar lugar a una interesante discusión, útil para poder emitir juicios acerca del valor de nuestra tarea y para poder establecer algunos parámetros de autoevaluación de nuestro Proyecto Educativo, ya no desde una mirada objetiva, exacta y eficientista, sino desde una actitud de compromiso con el rol específico que estamos llamados a desempeñar.

No estaría nada mal que, como directivos, nos comprometiéramos con nuestros equipos en el logro de resultados alcanzados a través de procesos eficientes y eficaces. No vaya a ser que por despreciar las potencialidades de estos conceptos, que se pueden debatir y adoptar en nuestros contextos, terminemos privando a nuestros estudiantes de la escuela justa que merecen.

En síntesis, las siguientes preguntas orientaron la reflexión de este capítulo:

¿Qué criterios deben orientar la gestión de una escuela?

¿Qué implica hablar de calidad educativa, de eficacia y de eficiencia en una escuela de Fe y Alegría?

Se ha querido resignificar los conceptos de calidad, eficiencia y eficacia. Originados en ámbitos organizacionales no escolares, frecuentemente parecen interpelar el trabajo educativo desde una óptica no acorde con nuestra perspectiva y parecen no contemplar la complejidad que encierra el acto educativo. Los educadores solemos reaccionar frente a estos términos argumentando que son foráneos y que a ellos subyace una visión economicista de la escuela y de sus resultados.

Los movimientos de investigación que quisieron probar que la escuela tiene poder para “hacer la diferencia” y ofrecer oportunidades más allá de la clase social, han hecho hincapié en el término de “eficacia” y “valor agregado”. De todos modos, actualmente aspiran a orientar en el “cómo” para contribuir con la mejora de la escuela.

Hemos concluido que la construcción del sentido y de la eficacia de la escuela son responsabilidades de los directores y que cabe considerar cómo podemos aprovechar estos conceptos para la evaluación cualitativa de nuestra labor. Sin lugar a dudas, en los procesos y en los resultados del trabajo escolar se juega el éxito o el fracaso de nuestra contribución a la justicia social.

CAPÍTULO 4

El director como líder de equipo

1. El director como líder democrático

En el apartado anterior destacamos la importancia del directivo como líder pedagógico. Frecuentemente, la posibilidad de ejercer el liderazgo se asocia al carisma de la persona que ocupa el rol de conducción. En este caso, no se pretende asociar el liderazgo a un carisma personal o a un “don” para conducir y animar grupos, sino a la capacidad para promover en la escuela y animar al equipo docente en el desarrollo de una tarea compartida. Para ello puede o no poseer un carisma particular, pero es indispensable basar el trabajo en un compromiso con las siguientes convicciones:

- La tarea que realiza tiene un impacto y una trascendencia social.
- La tarea que realiza sólo puede desarrollarse con otros.
- Es indispensable aprender a escuchar.
- El compromiso de la escuela con su misión debe reflejarse en logros de los alumnos.
- Dichos logros pueden ayudar a mejorar la vida de los alumnos.

Para adoptar estas convicciones y actuar en función de ellas no es tampoco necesario ser especialista en cada una de las dimensiones que se involucran en la gestión escolar. Es necesario construir un conjunto de criterios para evaluar el funcionamiento de la escuela, ejercitarse en la elaboración de buenas preguntas frente a los hechos que nos interpelan y entrenarse en la búsqueda de la información necesaria para tomar decisiones. A quienes no tenemos un carisma especial para animar a nuestros equipos en la consecución de un objetivo nos ayuda sobremanera poder contar con habilidades para la búsqueda de con-

sensos a través del diálogo interpersonal y para el trabajo sistemático. Y quienes tienen un carisma personal también deberían desarrollar estas habilidades.

El director, como líder que ocupa un cargo de autoridad, trabaja dentro de una organización que puede ser reconocida como un sistema de poder compartido, entendiendo como tal al sistema en el que ninguno de los actores está, por sí solo, en condiciones de encontrar e implementar una solución para los problemas colectivos. Tanto el logro de los objetivos como la resolución de las situaciones complejas dependen del trabajo colaborativo entre actores. Por ello, la construcción del sentido y de la eficacia depende menos de los carismas personales y más de la capacidad para actuar en forma democrática y coordinar el trabajo de los distintos actores en función de la misión de la escuela.

La gestión democrática como modelo de trabajo entre el director y los docentes modela a su vez el estilo de relación que mantienen los docentes con sus alumnos. De estas relaciones surge la posibilidad de que la escuela genere un clima en el que es posible preguntar, opinar, disentir, discutir, equivocarse, etc. Este clima impacta en los alumnos como preparación para una participación activa en una sociedad democrática.

2. El trabajo de enseñanza como trabajo en equipo

Las características del proceso formativo que se realiza en la escuela nos invitan a tomar conciencia de la importancia de hacer con otros y acordar criterios para la acción. A pesar de ello, distintos autores sostienen que uno de los males de las instituciones educativas es la balcanización que afecta a la actividad de sus profesionales. Al respecto, Hargreaves (1996) le asigna a la balcanización las siguientes particularidades: existen grupos de docentes que no interactúan entre sí para acordar criterios de trabajo pedagógico; los grupos se aíslan y desarrollan una perspectiva que no favorece el intercambio y la apertura; estos grupos representan intereses personales que no coinciden con los intereses generales y con lo que podría definirse como bien común.

Pérez Gómez (2000) expone una clasificación del aislamiento del docente. El primer tipo describe el aislamiento como un *estado psicológico*, en el que la inseguridad personal lo recluye en su aula junto

con su posible incompetencia, arbitrariedad o autoritarismo. El segundo es el aislamiento *ecológico* y hace referencia a condiciones físicas y administrativas que definen su trabajo y que dificultan la comunicación y el trabajo con otros. Por último, identifica el aislamiento *adaptativo* y lo define como una estrategia personal de ciertos docentes para encontrar el propio espacio de intervención y preservarlo de las influencias peyorativas del contexto. En este caso los docentes creativos e innovadores se refugian en su aula para desarrollar con cierta libertad su modo singular de intervención pedagógica.

Las dificultades para la colaboración que resultan en la balcanización de la cultura y de los distintos tipos de aislamiento pueden deberse a actitudes poco solidarias entre los docentes, aunque también pueden estar reforzadas por la fragmentación disciplinar que diluye la visión integrada del proyecto educativo. En la misma realidad escolar se presentan condiciones que no promueven el trabajo con colegas. Muchas veces, las dimensiones que conforman la organización se presentan como estamentos de acción y decisión que no contemplan una interacción suficiente entre pares.

La colegialidad artificial y la colaboración burocrática constituyen las formas que puede adquirir el trabajo con colegas cuando no deviene de un auténtico reconocimiento de su sentido y de una organización que sostiene con coherencia la prioridad del trabajo colaborativo. Estos conceptos hacen referencia al conjunto de procedimientos burocráticos orientados a que los docentes “trabajen juntos”, promovidos intencionalmente desde las autoridades del sistema educativo. La colegialidad artificial o burocrática no surge ni se desarrolla espontáneamente, sino por una exigencia externa.

En oposición a este tipo de relaciones entre pares, la colaboración espontánea surge por decisión de la propia comunidad y de la cultura escolar que encuentra en el intercambio con los colegas un procedimiento necesario para el desarrollo profesional y que comprende que es ésa la manera de enfrentar las dificultades que se presentan y de procesar las exigencias externas (ya sea de las instancias de regulación como las del contexto social).

Sucede frecuentemente que los docentes se dirigen a los padres en ocasión de reuniones generales o entrevistas diciendo: “conmigo los

niños y niñas”, “lo que yo pretendo”, etc., y la primera persona ocupa el discurso como si se inaugurara una nueva etapa de logros para los niños, niñas o jóvenes. El director o la directora pueden promover la instalación de la primera persona del plural en los discursos docentes para que claramente se perciba que la escuela ha acordado estrategias de trabajo y que nadie se atribuye a sí mismo los logros. De esta forma, el docente frente a un padre diría: “hemos acordado con los docentes de las otras áreas/de los otros años...”, “nosotros pretendemos que...”, “entre todos estamos trabajando para...”, “en los años anteriores lo hicieron y yo le doy continuidad...”, etc. Además de mostrar que cada uno hace su aporte en un trabajo compartido, también resulta una protección para el docente frente a las dificultades que pueden presentarse. Las cosas no son de determinada manera porque a él se le ocurren sino porque se ha acordado con el equipo de colegas y con la dirección qué es lo más adecuado.

El trabajo colaborativo que se enraíza en la cultura escolar permite el fortalecimiento de la identidad docente y la revalorización de su labor. Estos últimos efectos resultan de la capacidad de autorreflexión y cuestionamiento que surge como una necesidad profesional por los desafíos propios de la tarea.

La enseñanza en la escuela involucra a muchas personas a lo largo de los años y es fácil darse cuenta que se requieren acuerdos y discusiones fecundas entre quienes intervienen en dicho proceso. El equilibrio entre la apertura y el debate profesional y el reconocimiento y respeto por las diferencias individuales es un desafío para quien coordina los equipos de trabajo.

Quienes gestionan deben velar por la posibilidad del intercambio democrático de posturas y, al mismo tiempo, contribuir con una mirada que sostenga el bien común de los alumnos y de los docentes sobre los intereses de los grupos que presentan sus perspectivas y debaten en función de ellas. Hay una mirada global e integradora que difícilmente pueda ser contemplada por cada docente desde su espacio de trabajo. La opinión de cada uno de los docentes o de los subgrupos que ellos conforman resulta valiosa por ser particular y, por el mismo motivo, también presenta limitaciones.

Entender la colaboración implica salir del individualismo y comprender el impacto de la propia tarea en la tarea de otros, y viceversa. Puede suceder que se produzcan intercambios voluntarios e informales entre docentes que “se entienden”, y esto resulta especialmente provechoso. Del mismo modo, puede darse la posibilidad de que ciertos canales de comunicación no se usen o se desaprovechen porque hay docentes que “no se entienden” entre sí. Sucede también que hay docentes a los que les cuesta especialmente trabajar con otros, resignar sus posiciones para abrirse a la perspectiva de un colega, discutir y enriquecerse en el intercambio o compartir sus propios logros o aprendizajes para que sean aprovechados por otros. Dejar librada la colaboración a los deseos de los docentes tampoco resulta conveniente. La colaboración no deviene sólo de una predisposición actitudinal natural de los docentes del equipo de trabajo, se construye y se transmite a través de la cultura y de los espacios y rutinas de intercambio que llegan a ser parte de la “forma en que se hacen las cosas” en la escuela.

Si bien sería provechoso que la colaboración fuera sentida como una necesidad profesional, cuando esto no sucede, el director puede diseñar espacios de trabajo donde se promueva el intercambio y se compartan preocupaciones. La colaboración puede construirse y llegar a ser una nota de identidad de la cultura escolar. Una vez desarrollada y asentada culturalmente, quienes se incorporan se apropian y disfrutan de sus ventajas. Esta cultura de trabajo colaborativo también resulta educativa. Los alumnos siempre se ven beneficiados por estas prácticas.

3. Los docentes y sus propios procesos de formación

“Mi derecho a no cambiar termina justo allí donde comienza el derecho de mis alumnos (y de la sociedad, en ellos) al mejor profesor que llevo dentro, el cual, por definición de “mejor profesor”, nace cada año”¹⁷.

Los procesos de actualización y aprendizaje de cualquier persona adulta deben estar unidos a la necesidad de satisfacer necesidades

¹⁷ Fernández Pérez, Miguel (1995).

concretas (de tipos culturales, ocupacionales, científicos, de obtención de información actualizada, de acreditación de los conocimientos). Resulta indispensable la aplicación de conocimientos instrumentales que puedan servir para el mundo ocupacional o vital en general.

Los docentes, como destinatarios de procesos de formación, requieren que en las instancias de trabajo se contemple la integración de la experiencia y los conocimientos previos y la potencialidad para fijarse sus propias metas y cumplirlas.

Resulta de gran valor para los docentes realizar una parte importante de la actualización junto con el equipo de pares, ya que con ellos se conforma una cultura escolar particular y se pueden generar debates interesantes en el interior de cada institución.

El aprendizaje permanente del equipo docente promueve la profesionalidad, entendida desde una perspectiva no individual, sino cultural. Esto se debe a que la profesión docente no puede ser asimilada a la concepción clásica de profesión, sostenida en el conocimiento experto y el dominio de habilidades. Pérez Gómez afirma: *“La práctica profesional docente es, a mi entender, un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende. (...) La cultura de la escuela como institución y la cultura de los docentes como gremio profesional es objeto de reconstrucción cuando los docentes conciben su práctica como un proceso de abierta e interminable reflexión y acción compartidas”* (2000:198).

Los juicios de los críticos acerca del concepto de profesión dan lugar a la utilización de un término más amplio como el de *cultura profesional*. Este término invita a pasar de un concepto sociológico neoliberal a un concepto más social, más dinámico y complejo y, a la vez, multidimensional.

El desarrollo de la cultura profesional se ve favorecido por el aprendizaje de los docentes con su equipo de pares, en su contexto de trabajo. Esto se debe a que cada equipo docente conoce a sus estudiantes, sus fortalezas y debilidades, las condiciones organizativas que permiten o dificultan la concreción de determinados proyectos compartidos, como así también las condiciones curriculares que dan lugar

o restringen los cambios. Los cursos o talleres realizados fuera de la institución que no son compartidos con el equipo de pares y el directivo correspondiente son ricos por la posibilidad de intercambio, pero generan un nivel menor de discusión al interior de cada escuela, con relación a la factibilidad de su aplicación y resultados.

Si bien los sistemas educativos son responsables de poner a disposición de los docentes los mecanismos de aprendizaje y actualización permanente, esto no siempre ocurre. Sin embargo, suceda o no, es importante construir en la propia escuela instancias de formación y/o actualización permanente para poder compartir conocimiento y desarrollar una cultura inquisitiva en los equipos de trabajo, atendiendo al contexto social y laboral actual.

4. El aprendizaje de los equipos docentes y el conocimiento sobre la enseñanza

Gore (2004) afirma que el conocimiento que se utiliza en las organizaciones suele ser *tácito* y *colectivo*. Es *tácito* porque suele no ser verbalizado, y es valioso ayudar a la gente a saber lo que sabe para que pueda cuestionarlo además de transferirlo. Es *colectivo* porque siempre involucra a otros y depende de los vínculos. En el mismo sentido, existe en la escuela un activo pedagógico intangible, entendido como un capital de saberes y experiencias que los docentes han adquirido y que puede ser explicitado y compartido en momentos destinados a la reflexión conjunta sobre los problemas de la práctica.

La construcción de conocimiento sobre la enseñanza puede darse en esos momentos de trabajo conjunto y constituye el motor del desarrollo profesional de los docentes y del aprendizaje organizacional. Enunciar este proceso no encierra mayor dificultad, sin embargo, según Gore (2003), las escuelas suelen actuar en función de los siguientes supuestos cuestionables:

El conocimiento es explícito y preexistente

Lejos de estas creencias, se puede afirmar que en las organizaciones el conocimiento no tiene la forma de enunciados explícitos y descon-

textualizados sino que es “*el producto de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles, en una gramática de reglas no explícitas*” (Gore, 2003:232). Esto quiere decir que las pautas para hacer las cosas suelen estar basadas en un conjunto de reglas no escritas y en la forma en que las personas se vinculan y se relacionan.

Las personas no hacen las cosas porque no saben

Para cuestionar este supuesto es necesario saber que en general las personas no hacen las cosas *porque necesitan coordinarse con otros para hacerlas*, que la actividad de las personas siempre exige coordinación con otras y que lo que hacen tiene que ver con su representación de lo que se espera de ellos, razón por la cual también sus acciones se subordinan a lo que creen que los otros harán a partir de lo que ellos hagan.

El conocimiento se incorpora a redes dadas

Cuestionar este supuesto pone de relieve la importancia de las interacciones con colegas, ya que afirma que *las redes de interacciones crean conocimiento*. Del mismo modo afirma que también el *conocimiento genera redes de interacciones*. Esta rectificación ayuda a revalorizar el trabajo con colegas como oportunidad de aprendizaje y, al mismo tiempo, ayuda a tomar conciencia de que saber más puede permitirnos desarrollar nuevas y fecundas interacciones.

A partir de estas consideraciones, Gore plantea a los directores el desafío de *gestionar el conocimiento* presente en la escuela. Sostiene que la posibilidad de coordinar el trabajo escolar no se sigue de “dar órdenes”, porque en la mayoría de los casos los distintos actores saben qué es lo que hay que hacer. Gestionar el conocimiento en una organización requiere obtener y redistribuir información, para que pueda ser incorporada por los actores, que así podrán revisar sus mapas de realidad y sus convicciones, coordinar sus acciones con otros y actuar en forma conjunta (pág. 172). Un director, como líder pedagógico, debería crear una dinámica de relación entre las personas que permita que los distintos grupos construyan conocimiento sobre lo que hay que hacer y sobre cómo hay que hacerlo (pág. 171).

Un director que acepta este desafío se convierte en un líder pedagógico no sólo porque las prioridades pedagógicas están en la base de sus decisiones sino también porque promueve la construcción de una cultura de aprendizaje para todos los miembros de la organización escolar, no sólo para los alumnos y las alumnas.

5. Cuando el aprendizaje, la autoevaluación y la reflexión se convierten en rutina

El director puede ayudar a ver y a mejorar la tarea del equipo que lidera. Evaluar los desempeños docentes y retroalimentar el trabajo pedagógico implica poder identificar las fortalezas de su equipo y potenciarlas, además de identificar las debilidades y ofrecer oportunidades para trabajar sobre aquellos aspectos que pueden mejorarse. En este sentido, resulta valiosa la definición de Eisner (1998) que afirma que *“evaluar es ayudar a otro a ver lo que no puede ver por sí mismo”*.

La retroalimentación al trabajo docente debería:

- Ofrecerse en función de criterios de evaluación públicos y consensuados: una vez acordado “qué es lo importante”, la evaluación se vincula con ello.
- Proporcionarse con frecuencia (formal y/o informalmente).
- Proporcionar información sobre desempeños previos y sobre la posibilidad de mejorar los futuros.
- Ser específica y concreta para poder identificar qué aspecto puede mejorarse y para poder hacerlo con ayudas concretas.
- Contener diferentes perspectivas.
- Ser positiva y constructiva: guiar para mejorar errores y debilidades y para aumentar fortalezas.

En el Anexo I se ofrece una definición de la responsabilidad del cargo docente, sólo como un ejemplo de cómo pueden definirse las tareas para que quede claro qué se espera del rol. En el Anexo II se ofrece una planilla que puede ser adaptada según el contexto y utilizada para observar clases y ofrecer retroalimentación al docente. Es importante que cualquiera sea el instrumento que se utilice, éste sea público y consensuado. También se pueden hacer observaciones entre pares, ya que un docente puede pedirle a un colega que le dé retroalimenta-

ción de algún aspecto de su clase que lo inquiete. Desde esta perspectiva, un directivo comprometido con la mejora ayudar a ver y a mejorar la tarea de enseñanza.

Como se afirmó anteriormente, existen una serie de supuestos, conocimientos tácitos que operan en el trabajo docente. Rara vez se conversa sobre ellos, pero la fuerza de su valor se hace presente en el hacer cotidiano, aunque quizá no sean reconocidos como propios si se verbalizan. A continuación se enuncian algunos ejemplos de los conocimientos/creencias que, a modo de principios, afectan la tarea. Sus efectos sobre el hacer son indiscutibles.

- Creencias sobre pedagogía/didáctica en general:
 - “*Si me mira, me escucha. Si me escucha, aprende*”.
 - “*Todos aprenden igual y al mismo tiempo, salvo algunos...*”.
 - “*Si el alumno no aprende, él es el que tiene un problema*”.
 - “*Si el 90% no aprueba, el docente es exigente*”/ “*Si el 90% no aprueba es porque no estudiaron*”.
 - “*Si enseñé, aprendieron*”.
 - “*La docencia es una vocación*”.
 - “*Las clases tienen que ser divertidas*”.
 - “*Sólo se aprende en el aula*”.
 - “*Si hay trabajo en equipo, hay aprendizaje grupal*”.
- Creencias sobre el contenido de la enseñanza:
 - “*En matemática se aprende a razonar*”.
 - “*Mejor que pierdan una hora de Música y no una hora de Lengua o Matemática*”.
 - “*A los mejores les va bien en Matemática, a los peores en Arte*”.
 - “*No lo van a entender. No lo doy*”.
- Creencias sobre el contexto y la situación de los alumnos:
 - “*Los chicos con necesidades básicas insatisfechas necesitan más afecto que aprender contenidos*”.
 - “*Los chicos son más desordenados y las chicas más prolijas*”.
 - “*A las niñas les cuesta más la matemática que a los varones*”.
 - “*Si tiene padres separados, tiene problemas*”.
 - “*Los padres no quieren que la escuela les traiga problemas*”.
 - “*El docente es neutral en el contexto en el que se desenvuelve*”.

Vale la pena identificar las creencias que influyen en la forma en que los docentes se relacionan con sus alumnos. Seguramente tengan un aval empírico y la experiencia pueda mostrar de dónde surgen y cómo se sostienen estos saberes sobre la enseñanza. Estas creencias afines con el sentido común llevan frecuentemente a reforzar situaciones de injusticia o a “actuar en consecuencia”, como si no pudiera modificarse la situación actual que perjudica a nuestros alumnos o la calidad de nuestro trabajo. La reflexión sobre las propias creencias es un punto de partida para mejorar los fundamentos de nuestras acciones y estrategias, para el desarrollo de nuestro saber y nuestro hacer profesional.

La autoevaluación es un recurso valioso para “mirarse a sí mismo”, ser crítico, reconocer los avances y seguir aprendiendo. Convertir en rutina la reflexión sobre la propia tarea es un reaseguro para crecer profesionalmente y para estar alerta frente a las injusticias y no ser cómplices de ellas¹⁸.

6. ¿Y el desaliento propio y el de los docentes?

La mirada de la escuela orientada hacia la colaboración, el trabajo en equipo y el aprendizaje organizacional es netamente optimista. De todos modos, un docente o directivo envuelto en problemas institucionales de difícil resolución puede encontrarse frente a un escenario poco alentador. Tanto como un docente enfrentado con sus alumnos y alumnas en contextos socialmente complejos. Por esta razón, también es valioso preguntarse qué sucede si el director, un docente o el equipo se sienten desalentados o agobiados.

¿Cuáles son las causas del desaliento? ¿Puede ser que un docente con vocación se desaliente? ¿Es legítimo cansarse y querer dedicarse a otra cosa? ¿El desaliento lo origina el contexto social? ¿Se produce por los problemas con los padres o con los colegas? ¿Se acrecienta el desaliento por la falta de reconocimiento económico?

No faltan razones para que, como docentes, nos enfrentemos con el propio desaliento. A diario lidiamos con los límites y nuestra propia

¹⁸ En el Anexo III se propone un ejercicio basado en un texto que hace referencia a la importancia del aprendizaje organizacional.

incapacidad de dar respuestas a los problemas que se presentan. El desaliento se produce por estas razones:

- La distancia entre nuestra cultura y la de nuestros estudiantes es un motivo. Sus identidades nos distancian, no entendemos sus prácticas, la rebeldía, el desgano, lo que para nosotros es apatía y falta de gusto por el conocimiento.
- La violencia parece ser la reacción más cotidiana frente a la impotencia de no poder escapar de la marginalidad. A veces sentimos y pensamos que es su modo habitual de expresión y sabemos que, por estar cerca, corremos riesgos de ser agredidos y lastimados. También existe el riesgo de que se lastimen entre ellos y los culpables resultemos ser sus docentes.
- Nuestros estudiantes no están en condiciones de escuchar acerca de lo que queremos transmitirles. No parece interesarles o no parecen poder escucharlo porque no han descansado, porque no han comido, porque han sido víctimas ellos mismos de la violencia de sus familias o de sus pares.
- Nuestra tarea no parece ayudar a nuestros estudiantes a ser sujetos de su existencia (Touraine, 1997). Más allá de lo que hagamos su presente y su futuro parecen estar determinados.
- La sociedad no reconoce la tarea de los docentes, y tampoco los padres saben de los esfuerzos cotidianos. Los reclamos se originan en la falta de capacidad de comprender las dificultades cotidianas presentes en la tarea docente.

Como está pensada en muchos de nuestros países, la carrera docente no brinda oportunidades de crecimiento. Esto explica por qué muchos docentes afirman querer dedicarse a tareas de gestión que permitan una distancia del trabajo del aula. Esto contiene la paradoja de que, para crecer profesionalmente, tienen que ubicarse en un rol que no se vincula directamente con la enseñanza. En este marco, resulta interesante que una investigación sobre historias de vida de directores y directoras de escuelas primarias muestra una tendencia similar llamativa con respecto a la necesidad de los directores con mayor formación de dedicarse a realizar tareas distintas de la gestión, tareas que permitan una “toma de distancia” del rol, alejado de las presiones o dificultades propias del trabajo de la dirección. Los testimonios de los directores

nos permiten pensar que el desgaste no es privativo del rol docente y que ocupar un rol de gestión impone otro tipo de tarea no menos expuesta a los conflictos con las familias o a la resolución de problemas que distan mucho de ser pedagógicos.

Querer cumplir otros roles o funciones dentro de la escuela, ¿no es un deseo legítimo o hasta recomendable para poder efectivamente “tomar distancia” de la tarea de enseñanza? Creo que, de ser posible, hasta podría volver a entusiasmar a los docentes con su rol. Veinte años de ejercicio de la docencia deberían permitir producir y sistematizar conocimientos, orientar y acompañar a los que recién empiezan pero no para enseñarles viejas recetas, sino para compartir e intercambiar conocimientos y experiencias y generar reflexión sobre ellas.

Mientras la carrera docente no contemple estas posibilidades de distanciamiento y enriquecimiento desde otra perspectiva, no debería sorprendernos que los docentes y los directores necesiten “tomar distancia”.

Al mismo tiempo, quizá sería provechoso reconfigurar la imagen social del rol docente para que los docentes se comprometan con la tarea pero no la idealicen. Ayudemos a quienes quieren ser docentes a tener una imagen realista de lo que implica la tarea. Ser docente implica un trabajo tan esforzado como creativo. El Estado se ha retirado, los padres no siempre actúan como padres, los medios de comunicación ganan la atención de nuestros alumnos mucho más que nuestros métodos y nuestras propuestas. Eso es ser docente hoy. Eso es ser directivo hoy.

Jackson (1999:125) sostiene: *“encontraríamos mucho lodo si quisiéramos buscarlo”* y continúa preguntándose por qué deberíamos los educadores sentirnos más inclinados que otras personas a una lectura positiva y optimista de los problemas. Responde que es porque nuestro trabajo así lo exige, porque la educación es fundamentalmente una labor optimista, basada en la esperanza y en la convicción de que mejorar es posible, de que el conocimiento puede reemplazar a la ignorancia y de que las habilidades pueden aprenderse.

Asumámoslo, no es otra sino ésta la escuela de hoy. Preparémonos para ello y, si no podemos con estos desafíos, dediquémonos a otra actividad, que seguramente presentará otros problemas quizá menos desafiantes, quizá menos desgastantes. Quizá sea mejor la remuneración

y, seguramente, también tendrá un menor impacto en la vida de otros y nos ofrecerá menos gratificaciones.

En síntesis, las siguientes preguntas orientaron el trabajo de este capítulo:

¿Qué estilo de gestión se requiere para construir una escuela más justa y democrática?

¿Qué lugar ocupan los colegas en el trabajo de enseñanza?

¿Qué actitudes es necesario desarrollar para enseñar y no dejar de aprender?

¿Puede cansarse o aburrirse de su tarea un docente?

Se ha querido poner la mirada en las relaciones e interacciones del directivo con el equipo docente, del equipo docente entre sí y del docente con su propia tarea.

Podemos concluir que el liderazgo pedagógico del director debe asociarse a la capacidad del trabajo en equipo y de generar oportunidades para la participación de los actores institucionales.

El estilo de relación que mantiene el director con los docentes impacta sobre la formación de los alumnos. Las posibilidades de preguntar, disentir, opinar y equivocarse constituyen el reaseguro de la participación y de la reflexión conjunta. Donde todos piensan igual, nadie piensa demasiado.

También hemos hecho hincapié en que el trabajo de enseñanza en la escuela es siempre el resultado del trabajo de un equipo, motivo por el cual resulta indispensable promover la colaboración entre colegas. Y, asociado a este proceso colaborativo, debe desarrollarse el aprendizaje permanente de los docentes, como reaseguro de la profesionalidad.

Sin lugar a dudas, los docentes y los directores tienen que lidiar con el desánimo propio y el de los colegas. Si bien reconocemos no pocas razones que dan origen y sostienen dicho desánimo, también queremos transmitir la posibilidad de transformarlo en entusiasmo. No estamos desarmados frente a él cuando trabajamos en equipo, y el aprendizaje, la reflexión y la autoevaluación se convierten en las más renovadoras rutinas.

CAPÍTULO 5

Nuestros sueños y el plan para alcanzarlos

1. Identidad, cambios y continuidades

La misión de Fe y Alegría nos ofrece el punto de partida para pensar en la construcción de sentido y eficacia de nuestras escuelas. La misión sostiene:

“Fe y Alegría es un Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social dirigido a la población excluida, para construir un proyecto de transformación social, basado en los valores cristianos de justicia, participación y solidaridad”.

El enunciado de la misión de una organización explicita su sentido y su razón de ser, manifiesta los elementos claves de la identidad y su propósito general. Presenta la organización a través de la descripción de su tarea principal, de su sentido, de su ámbito de realización, de sus destinatarios y de sus formas particulares de concretar sus objetivos. Surge de preguntarse: ¿Por qué existimos?, ¿Qué hacemos que nos diferencia? ¿Qué hace que esta organización tenga un sentido propio y sea diferente a otras? ¿Cómo trabajamos? ¿Para quién? ¿Por qué hacemos lo que hacemos?

A partir de esta definición general, que le confiere sentido al movimiento, debemos pensar como directores y directoras cuáles son las notas particulares de nuestra escuela. Desde allí, la escuela podrá hacer su aporte distintivo a la misión del movimiento. El sentido de su existencia se nutre de su pertenencia a un contexto específico y, a la vez, a un conjunto de escuelas que comparten valores, un estilo de definir la realidad y la responsabilidad de la transformación social. Una vez asumida esta “identidad compartida” resulta interesante indagar sobre la historia, el origen y el mandato fundacional que dio lugar a la creación de nuestra institución.

Estos aspectos configuran el “sí mismo” de la institución. Etkin y Schvarstein (2000) definen la identidad como los invariantes que definen a la organización, que se manifiestan en la permanencia de ciertos modos de hacer y de pensar.

En el trabajo institucional, el cambio y la continuidad no se plantean a priori como conceptos opuestos sino como conceptos complementarios. En este sentido, gestionar y llevar adelante una estrategia implica considerar cuáles son los aspectos que deben permanecer estables y aquellos que deben ser cambiados. Como ya se destacó en el capítulo 1, es necesario tener en cuenta que quienes tienen a su cargo la gestión escolar son responsables de preservar la identidad institucional, y ésta depende tanto de la mejora del proyecto educativo como del cuidado de las notas que definen las características propias de la institución. Por otro lado es indispensable considerar que los procesos de mejora se desarrollan en el tiempo y que hay cambios cuyo impacto sólo puede evaluarse en el mediano o en el largo plazo.

2. El Proyecto Educativo Institucional

Como afirmamos anteriormente, cada escuela hace su aporte distintivo a la misión de Fe y Alegría, y ese aporte lo hace desde su identidad. Las particularidades de cada escuela y la definición de su estilo se plasman en el Proyecto Educativo Institucional. En él se explicitan los acuerdos referidos a principios e intencionalidades. Sus definiciones se inspiran en el Ideario y lo traducen en términos de organización y operatividad. Para su redacción se tiene en cuenta tanto el Ideario como el contexto real en el que se inserta la escuela.

En el PEI se establece la definición institucional, el estilo de formación, el estilo de enseñanza, las estructuras de participación y la proyección comunitaria.

La **definición institucional** incluye: el nombre de la escuela, su ubicación, la confesionalidad, la entidad propietaria, los niveles y las modalidades que ofrece y la caracterización sociocultural de las familias.

El **estilo de formación** describe: los objetivos generales de formación, los rasgos del perfil del alumno y del egresado y el perfil del docente requerido para la formación de sus alumnos.

El **estilo de enseñanza** explicita: el modo particular de educar e incluye tanto la actitud ante los estudiantes y el estilo de comunicación con ellos como las metodologías a utilizar en el quehacer escolar. En este apartado se clarifica el marco de referencia teórico que ilumina las reflexiones acerca de qué es aprender, qué es enseñar y qué posición se asume frente a las diferencias.

La definición sobre las **estructuras de participación** da cuenta de la forma en que cada uno de los miembros de la organización escolar puede hacer escuchar su voz o tomar parte en las decisiones que le afectan. Se describen los mecanismos u organismos que tienen como objetivo favorecer o facilitar la participación. Las escuelas suelen diferenciarse en función de cómo organizan la participación de las familias o de los mismos alumnos.

En la descripción de la **proyección comunitaria** se describe el lugar que se propone ocupar y el rol que se pretende desempeñar en la comunidad de la que se forma parte. Las características de la comunidad extendida, sus entidades culturales y sociales, sus potencialidades y sus urgencias ofrecen la materia prima para la definición de la proyección social del trabajo escolar.

Es esperable que exista siempre una brecha entre lo que se explicita en el proyecto como documento y lo que se plasma en la concreción cotidiana de dicho proyecto. Esta brecha es motivo de trabajo de los directores, quienes con distintas estrategias deberían evaluar si tiene que modificarse el proyecto o si hay que trabajar para producir resultados que se acerquen a los objetivos que nos hemos propuesto. Este esfuerzo reflexivo que compara la realidad con las intenciones, nos moviliza a realizar planes específicos de mejora y a proponer procesos de cambio.

3. El planeamiento estratégico

Diversos autores coinciden en definir al plan como una toma anticipada de decisiones destinada a reducir la incertidumbre y las sorpresas y a guiar la acción hacia una situación deseada, mediante una instrumentación reflexiva de medios. El acto anticipatorio adelanta en el tiempo la imagen de los futuros y las respuestas posibles, lo compara

con el porvenir deseado y encara la elaboración de previsión de situaciones y de acciones, con vistas a alcanzar determinadas situaciones que forman parte del deseo (Ossorio, 2003).

El Planeamiento Estratégico es útil si se constituye en un recurso para la reflexión que precede la gestión y preside la acción cotidiana. Como herramienta para la gestión institucional, propone considerar el escenario político del cambio que se quiere proponer, la definición de estrategias flexibles y la búsqueda de consensos para el logro del objetivo.

En esta forma de planificar se pone en relieve la estrategia como un estilo y un método de pensamiento acerca de la acción (Ossorio, 2003):

- Reconoce la realidad como un conjunto complejo de intenciones, voluntades y actos diversos que producen una pluralidad de interpretaciones y comprensiones (que explican su significado desde diversas posiciones y prácticas sociales).
- Organiza la reflexión y el análisis de situaciones desde la perspectiva de la relación entre los actores y sus intereses.
- Considera las relaciones entre actores sociales en sus vínculos de colaboración, neutralidad, enfrentamiento u oposición de fuerzas.

Ossorio sostiene que, en el razonamiento estratégico, el actor social diseña sus acciones con base en el cálculo hipotético de las fuerzas adversas, contrarias o neutrales. De este estilo de pensamiento deriva el carácter *consciente*, *adaptativo* y *condicional* de la estrategia.

Es *consciente*, porque surge de un análisis sistemático de las propias fortalezas y vulnerabilidades y de su comparación con las oportunidades y desafíos del escenario donde se dan cita los diferentes actores sociales que compiten por los recursos escasos de poder que brinda la sociedad. Esta conciencia situacional que implica la estrategia es condición de la toma de decisiones del actor social.

Es *adaptativa* porque obliga a realizar un ejercicio versátil de razonamiento, que acompañe los cambios que se producen en las distintas coyunturas y suscitan desplazamientos de los “centros de gravedad” de la acción y, en consecuencia, de las iniciativas y respuestas previstas por el actor social.

Es *condicional* por la relativa permanencia y la necesidad de adecuación de las hipótesis de trabajo derivadas de la confrontación entre la intencionalidad del plan y el cambio de las condiciones de los escenarios donde opera.

El Planeamiento Estratégico incluye la definición de una norma u objetivo a cumplir, pero al mismo tiempo invita a evaluar situacionalmente las restricciones políticas o de recursos que se presentan y tomar nuevas decisiones. Parte de una descripción de la situación, establece una norma u objetivo a alcanzar, diseña una estrategia considerando el escenario y lleva adelante acciones que permitan avanzar en los propósitos. El problema metodológico de fondo es cómo desarrollar todo un proceso de conocimiento que nos permita apropiarnos críticamente de la realidad para transformarla.

El planeamiento estratégico propone las siguientes etapas de trabajo:

1. Definición de la misión, la visión y los valores institucionales

Ya hemos hablado de la misión. La visión constituye una declaración acerca de lo que se quiere lograr. Por este motivo constituye un desafío estimulante y significativo, precisa el tiempo del compromiso, explicita qué se quiere lograr para diferenciar el presente y el futuro deseable. Su explicitación implica un compromiso (Blejmar, 2005).

La misión, la visión y los valores conforman el lazo común más básico entre los miembros de una organización.

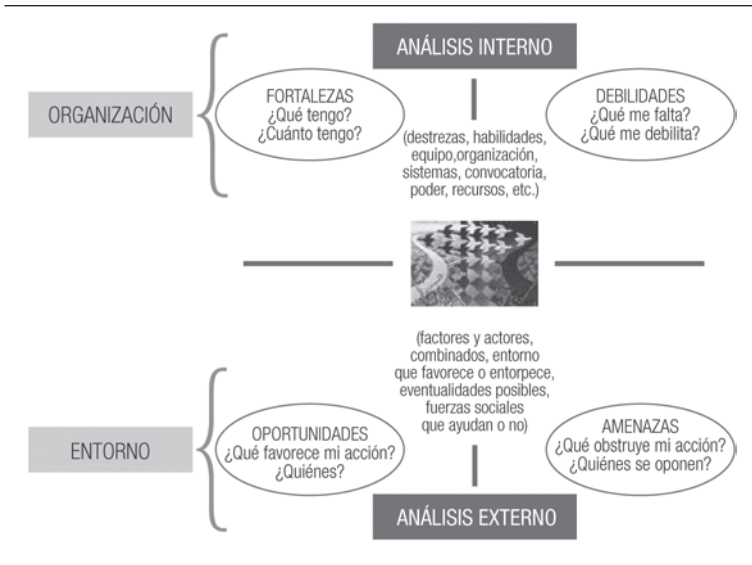
2. Análisis del ambiente (FODA)

La evaluación del ambiente es un componente indispensable ya que se requiere visualizar los logros obtenidos por la institución en el pasado reciente y determinar cómo, cuantitativa y cualitativamente, se desempeña en la actualidad, para identificar sus fortalezas y debilidades.

El análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas:

- Provee un buen marco de referencia para revisar la estrategia, posición y dirección de la escuela, propuestas, proyectos o ideas.

- Es una evaluación subjetiva.
- Ayuda a tomar decisiones.
- Ayuda a pensar proactivamente (anticiparse a problemas y escenarios, desarrollar acciones para producir un impacto deseable y no sólo reaccionar frente a lo que sucede).



Fuente: Ossorio, 2003:80.

Esta lectura de la organización escolar, que se realiza internamente y situada en un contexto, permite definir los problemas que es necesario resolver.

3. Definición de objetivos en función de los problemas identificados

Los objetivos constituyen la contracara de un problema: si el problema es el conjunto de componentes que hacen negativa una situación, el objetivo es el enunciado en estado positivo del problema; aquello que debe ser alcanzado para superar las carencias enunciadas en el problema.

Los objetivos se definen en función de los problemas que surgen, y éstos pueden ser diferentes en función del comportamiento de distintas

variables del contexto. En gran medida, las acciones que proponamos van a estar sujetas a las características de las situaciones que se puedan presentar. Por este motivo, vale la pena analizar qué variables pueden influir en el proceso y modificar en distintos sentidos nuestros planes. Por esa razón, resulta interesante describir esos “escenarios probables” (el óptimo, el medio y el peor) para permitirnos identificar y anticipar líneas de acción adecuadas en función de cómo se configure el escenario desde el punto de vista social, micropolítico, económico, etc.

Quienes se especializan en la descripción de escenarios futuros afirman que esta técnica se basa en el hecho de que, si se conoce la forma de funcionamiento de un proceso, existe la posibilidad de imaginar distintas variantes coherentes de ese mismo proceso proyectadas hacia el futuro. De este modo se describe un futuro posible mediante relaciones entre variables utilizando parámetros o elementos tanto cuantitativos como cualitativos, que incluyen no sólo datos económicos sino también tecnológicos, políticos, sociales y culturales. Al construir escenarios, lo que se pretende es “mostrar” cómo varias fuerzas pueden ir generando varios futuros posibles.

Incluso se acostumbra desarrollar varios escenarios, en tanto estos distintos escenarios pueden ser sumamente diferentes entre sí. Lo que interesa siempre es que, aun a pesar de su disimilitud, se presenten alternativas posibles y coherentes para un mismo proceso.

Por ejemplo, una escuela define como una de sus líneas estratégicas: “Ofrecer a la comunidad un proyecto educativo que permita contribuir a la inserción de los jóvenes en el mercado laboral local y evitar la migración”. Para ello se plantea cambiar el plan de estudios que se ofrece en el nivel medio. En el proceso de planeamiento de este cambio institucional, se podrían proyectar distintos escenarios futuros, considerando las siguientes variables:

- Desarrollo productivo: crecimiento o cierre de emprendimientos económicos en la zona de influencia de la escuela.
- Análisis demográfico: crecimiento o decrecimiento.
- Política de incentivos, subsidios y de regulación por parte del Estado para el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores.
- Formación docente: escasez o existencia de docentes formados para las necesidades del proyecto pedagógico deseado.

- Clima de trabajo institucional: satisfacción docente, compromiso y comunicación interna

La combinación de diferentes comportamientos de los aspectos mencionados puede configurar escenarios más o menos propicios para el proyecto pedagógico, aunque también puede alertarnos sobre la estrategia que deberíamos implementar si alguna de las variables no se comporta en forma óptima en función de la conveniencia de nuestro proyecto.

Escenario pesimista

- Estancamiento en el desarrollo productivo y recesión.
- Migraciones que provocan un fuerte desgranamiento escolar y pérdida de docentes formados.
- Conflictos con el personal.
- Distanciamiento de los objetivos fundacionales.
- Dificultades en la comunicación interna e insatisfacción de los padres.
- Reducción del subsidio del Estado.

Escenario optimista

- Aumento del desarrollo productivo: nuevos emprendimientos y reducción significativa del desempleo.
- Se define con claridad el perfil agro-industrial de la localidad y de la región.
- Migraciones que provocan un aumento de la matrícula y una mayor oferta de docentes formados.
- Liderazgo directivo motivador y compromiso de los docentes con el proyecto institucional.
- Buena comunicación y clima interno de satisfacción.
- El subsidio del Estado responde a las necesidades del proyecto.

Características del escenario probable

- Estabilidad económica y desarrollo productivo agro-industrial.
- Migraciones que provocan un pequeño aumento de la matrícula y permiten retener a los docentes formados, aunque es difícil reemplazar a los que se retiran por jubilaciones.

- Posibilidad de implementar acciones de capacitación.
- Problemas con el personal dentro del margen razonable.
- Fuerte compromiso voluntario y profesional.
- Inconformidades de las familias dentro de lo esperable.
- El subsidio del Estado permite sostener la planta docente del proyecto, aunque no alcanza para solventar todos los gastos que se producen por su implementación.

La descripción de estos escenarios es en sí mismo un ejercicio reflexivo valioso. Armarlos permite pensar acerca de las estrategias y la toma de decisiones en función de la línea estratégica establecida.

4. Acciones

En función de los escenarios descritos se define el conjunto de acciones a desarrollar. A dicha definición se agrega a) el análisis de las condiciones de factibilidad para su concreción y b) se especifican los tiempos de realización.

a) Condiciones de factibilidad: implica considerar restricciones y consensos o alianzas necesarias para lograr los objetivos. Consideramos que, en el momento de elaborar un planeamiento estratégico y considerar las restricciones, no se puede desconocer la posibilidad de conflictos. Cualquier cambio que se piense para la escuela deberá contemplar el origen o la demanda del cambio y el impacto, en términos de efectos o resistencias, sobre los distintos actores institucionales.

Para referirse a la dinámica de las relaciones entre los actores escolares, Ball (1989) describe la escuela como un *“campo de lucha”*. Esta metáfora invita a estar atento a las relaciones de poder que regulan las relaciones cotidianas entre sus integrantes.

La consideración de la escuela como la arena donde tienen lugar acuerdos y negociaciones, presiones, imposiciones, tensiones y conflictos (Viñao, 1994) implica considerar espacios de poder y toma de decisiones donde confluyen individuos y grupos, grupos de presión o interés, grupos implicados o afectados, grupos internos o externos.

Destacando la importancia de este análisis, Gallart (1977:16) sostiene que echar luz sobre la forma en que se hace ejercicio del poder adquiere trascendencia si queremos conocer los límites de la tarea escolar y de los cambios que se quieren introducir en este campo. Es así como afirma que *“mientras exista un margen de incertidumbre, mientras no se pueda prever totalmente la conducta de las personas, mientras el alumno pueda estudiar o no estudiar, comportarse correcta o incorrectamente, mientras el profesor pueda ser puntual o no, llenar planillas o no hacerlo, dar la clase correspondiente o no darla, cada uno de los sectores escolares detendrá una cuota de poder basado en el manejo de esa incertidumbre; a pesar de las reglas que pretendan disminuirla aumentando la previsibilidad de las conductas (...)”*.

Las restricciones pueden ser no sólo micropolíticas, sino también económicas, de tiempo y de capacitación de los implicados. Prever las restricciones nos permite anticiparnos y buscar medios para superarlas.

b) Tiempos y plazos de realización: el tiempo, como recurso, también debe ser considerado. La prudencia no sólo se vincula a la capacidad de esperar, sino también a la realización de una acción en el momento oportuno.

Por otro lado, el éxito y el fracaso de los proyectos de cambio pueden depender de la consideración del tiempo que lleva a los actores producir modificaciones en sus prácticas o rutinas.

Modificar las prácticas docentes requiere reconocer la utilidad de los recursos y su aplicabilidad, tener posibilidades de aplicar lo que se propone y comprobar su ventaja con respecto a las prácticas actuales, compartir con colegas sus experiencias y dificultades, contar en su escuela con el aval para experimentar con nuevas estrategias y ver los logros en sus alumnos. Conscientes de que todas estas razones hacen que los cambios en las escuelas sean lentos y evaluables a mediano y largo plazo, no hay cambios profundos en las escuelas que puedan ser pensados para su éxito en el corto plazo. Ya nos hemos referido a este fenómeno al describir la cultura escolar y las cualidades de su gramática.

5. Evaluación de procesos y de resultados

Especificar plazos e instrumentos de evaluación, con sus respectivos indicadores. Resulta significativo poder dar cuenta de los logros alcanzados, como también poder abordar a tiempo los problemas que puedan presentarse.

Es necesario prever la evaluación con anticipación y programar su realización desde el mismo momento en el que se definen los objetivos y las acciones. Toda acción intencional merece ser evaluada.

4. Evolución de los proyectos de mejora

A continuación se describe un modelo que tiene como objetivo mostrar las etapas en las que se desarrollan los programas o proyectos. Este modelo puede contribuir a la reflexión sobre el proceso y el recorrido de vida de los proyectos que queramos implementar.

Modelo de las tres I

Fullan (2002) desarrolla detalladamente el Modelo de las Tres “I”. Describe los factores que ejercen influencia en cada uno de los niveles de la evolución de los programas o proyectos de cambio e innovación en la educación. Sostiene que la mayoría de los investigadores distingue ahora tres grandes fases en el proceso de cambio:

- La primera fase –denominada indistintamente *iniciación*, movilización o adopción– consiste en el proceso que lleva la decisión de adoptar el cambio e incluye ésta.
- La segunda fase –*implementación* o aplicación inicial (normalmente, los dos primeros años de aplicación)– abarca los primeros intentos de llevar una idea o reforma a la práctica.
- La tercera –llamada continuación, incorporación, rutinización o *institucionalización*– se refiere a la posibilidad de que el cambio se incorpore como parte integrante del sistema o, por el contrario, desaparezca como consecuencia del desgaste o de la decisión de abandonarlo.

Este modelo resalta la idea de cambio como proceso. Debe señalarse que se trata de un proceso recursivo, no lineal, de modo que lo que se decide en una fase ejerce efectos en las decisiones futuras y en las implicancias o consecuencias de lo decidido anteriormente.

Según Fullan (2002), cada una de las fases configura un grupo de variables a tener en cuenta, que se completan con las cuestiones relativas al alcance del cambio y a quién lo desarrolla e inicia. Luego, agrega que un factor que debe considerarse al analizar el modelo es que los límites entre una fase y otra no pueden determinarse con precisión. Como afirmamos anteriormente, los cambios, en tanto procesos, exigen tiempos prolongados para llevarse adelante. *“El periodo total de tiempo desde la iniciación a la institucionalización es extenso; incluso los cambios moderadamente complejos requieren de 3 a 5 años, mientras que reformas a mayor escala pueden demandar de 5 a 10 años, aun siendo problemático sostener las mejoras”* (Fullan, 2002:81). El autor recomienda tener presente que considerar al cambio como un proceso no implica perder de vista la totalidad del fenómeno. Por el contrario, las tres fases deben ser analizadas y “concebidas” desde el inicio del proceso, ya que durante la iniciación *“se está preparando el escenario para la implementación y la continuación”*.

Iniciación

La iniciación es el proceso que conduce a la decisión de proceder con la implementación. Esta decisión puede provenir de la organización central, de autoridades educativas de las jurisdicciones o de directivos de una institución escolar, y puede estar destinado a todo el sistema o sólo a una escuela.

La fase de iniciación es una etapa crítica de cualquier propuesta de cambio y se encuentra condicionada por múltiples factores, que se combinan de formas singulares para favorecer o no la iniciación y posterior implementación de ese cambio. De todas formas, uno de los aspectos esenciales en la iniciación, es lograr un consenso mayoritario antes de iniciar el cambio.

Implementación

La implementación es la etapa de la acción. Está íntimamente relacionada con las decisiones que se hayan tomado en la fase de iniciación, pero comporta cierta independencia, ya que puede suceder que procesos que comienzan con situaciones conflictivas o de apatía generalizada adquieran luego un rumbo de relativo éxito.

La fase de la implementación consiste en el *“proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera que cambien”* (Fullan, 2002:97). El objetivo es abandonar el plano de las decisiones y declamaciones verbales o “sobre papel” para pasar al plano de las acciones. La pregunta fundamental de la etapa de implementación es *¿qué cosas habría que modificar si esta reforma, proyecto, programa, innovación fuera totalmente implementada?*

Siguiendo el desarrollo expuesto por Fullan, se identifican tres grandes categorías de factores que inciden en la implementación de un cambio. En primer lugar, las características intrínsecas del proyecto de cambio, entre las que resalta la necesidad, la claridad, complejidad y calidad/practicabilidad del proyecto. Luego, los roles de los docentes, de los alumnos y alumnas, de la comunidad y de la dirección de la escuela. Por último, los factores externos.

Institucionalización o Continuación

El problema de la continuación de los cambios es un tema que merece especial atención. Berman y McLaughlin (1977:166, 183 en Fullan, 2002) observaron que sólo pocos proyectos de reforma se mantenían más allá del período de financiamiento. Los proyectos que no pudieron implementarse eficazmente se abandonaban, pero también se discontinuaban los proyectos exitosos. Al abordar las razones de este fenómeno, encontraron que las causas eran similares a las que afectaban la implementación eficaz de un proceso de cambio: desinterés del profesorado, incapacidad para financiar proyectos especiales, falta de desarrollo profesional docente, ausencia de apoyo de los organismos de decisión central, etc.

Si el proyecto tiene una gran envergadura y requiere de nuevas estructuras, roles y recursos, su continuidad y sostenimiento se hace posible si está acompañado de decisiones políticas, del presupuesto necesario, de la disponibilidad horaria, etc. Esto se logra cuando se ha generado un número suficiente de administradores y docentes cualificados e involucrados internamente con el cambio.

De todos modos, los proyectos de mejora no siempre requieren de mayores recursos. En muchas ocasiones los proyectos surgen a partir de un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles o del replanteo de la forma en que se hacen las cosas en la actualidad.

En todo proceso de cambio surge tanto el desánimo como la confianza. Se requiere de un mayor gasto de energía y al principio puede no verse recompensado. En estos casos, sostener los cambios depende en gran medida del estímulo que se pueda proporcionar a los docentes en el proceso de trabajo y en la búsqueda de las evidencias que permitan tomar conciencia de los beneficios del cambio.

Para cerrar este capítulo vinculado con los procesos de cambio y mejora, podemos sintetizar que:

- La estabilidad es tan importante como el cambio. Si todo el tiempo se están cambiando los guiones de trabajo es difícil evaluar resultados.
- Es importante trabajar a fondo sobre algunos problemas precisos y, al mismo tiempo, no perder de vista el todo. Implica poder jugar con el análisis de las partes y el todo, poder mirar bien de cerca y también mirar de lejos.
- Una vez que se ha detectado lo que es necesario cambiar, se requiere conjugar la voluntad política de cambio con el reconocimiento de los docentes de que el cambio es necesario y conseguir un compromiso de ellos con el proceso. De otro modo, todo puede convertirse en un gran “como si”.
- Los vínculos constituyen la base del trabajo. De la calidad de las relaciones depende que se pueda construir un buen trabajo en equipo y que se puedan complementar los roles en forma provechosa.

En síntesis, las preguntas que orientaron el desarrollo de este capítulo son las siguientes:

¿Qué nos separa de la escuela que soñamos?

¿Cómo podemos caminar hacia ella?

¿Qué recursos nos pueden ayudar a pensar juntos y a trabajar para mejorar la escuela?

La misión de Fe y Alegría constituye el punto de partida para elaborar el Proyecto Educativo Institucional de cada una de nuestras escuelas. Es el documento que describe la identidad propia y permite reflexionar sobre las continuidades y los cambios. En él se enuncian la definición institucional, el estilo de formación, el estilo de enseñanza, las estructuras de participación y la proyección comunitaria.

El planeamiento estratégico es un recurso para planificar los procesos de mejora que permitirán achicar la brecha que nos separa de la escuela que queremos construir. Se basa en el concepto de estrategia, que nos permite contemplar con flexibilidad el desarrollo del proceso de cambio sin dejar de considerar las restricciones que puedan presentarse (tanto económicas como micropolíticas, culturales o técnicas).

Por último se presenta una descripción de las etapas del desarrollo de proyectos. Resulta interesante considerarlas para comprender la lógica de los procesos complejos de cambio.

En el Anexo IV se ofrecen textos de Ítalo Calvino (1983) que describen dos ciudades, Zora y Smeraldina. Podríamos analizar en qué medida nuestras escuelas y nuestros estilos de gestión se vinculan con dichas descripciones.

CONCLUSIONES

En este módulo hemos transitado por algunas reflexiones vinculadas a la escuela y al rol del directivo. Las reflexiones han tenido como fuente, en algunos casos, la bibliografía específica, en otros casos, la experiencia y en otros, una mezcla de ambas, ya que los criterios de selección de la bibliografía de consulta no son ajenos a la experiencia de lo que implica la gestión escolar.

En primer lugar, hemos planteado una definición de la gestión escolar como una tarea vinculada con la política institucional y la capacidad de poner en juego el “arte de lo posible” para que la escuela sea una buena escuela dispuesta a preguntarse y plantearse desafíos en forma continua.

La centralidad de la dimensión pedagógica nos ha ubicado en la complejidad de la organización escolar. Desde ella se deben tomar las decisiones y articular las otras dimensiones, y la escuela debe ser juzgada por la calidad de la propuesta que desarrolla y pone en juego en el día a día. Partiendo de las dificultades sociales, económicas y culturales presentes en la comunidad que atiende la escuela, la pregunta que siempre tiene que hacerse la escuela es: ¿Qué podemos ofrecerles como herencia cultural y qué herramientas debemos entregarles para que puedan cambiar en algún sentido sus vidas? Las restricciones económicas o culturales no eximen a la escuela de su tarea: por el contrario, la colocan en un lugar de responsabilidad impostergable e indelegable. La colocan en el lugar del espacio privilegiado en el que cada uno es llamado por su nombre, en el que nadie queda marginado ni relegado, en el que todos dan y todos reciben, en el que se da lugar a la palabra y en el que la palabra se respeta.

El directivo ha sido caracterizado a lo largo del módulo como líder pedagógico, como líder de equipo y como mediador. Se han analizado estas cualidades en el marco de las tensiones que amenazan la tarea cotidiana: la desatención de la enseñanza como meta primaria, el individualismo, el desaliento y los conflictos entre los distintos actores. No es menor el desafío que presenta la gestión escolar.

Hemos destacado que para esta misión es necesario el trabajo en equipo y plantear la colaboración como parte de la cultura escolar. La realidad que tenemos que enfrentar y los problemas que queremos resolver no pueden ser abordados en soledad ni con voluntarismos individuales. Requieren del trabajo de redes de colegas y de redes de organizaciones que están dispuestas a sumar, a soñar y a hacer.

Todas las reflexiones que aquí se ofrecen surgen de la convicción de que es posible “hacer una diferencia” desde la escuela. Para ello, los directores y directoras podemos valernos de algunos recursos conceptuales o de algunas técnicas, que, lejos de estar asociados a una visión que simplifica las complejidades que tenemos que enfrentar, quieren ayudar a desenvolverse en ellas.

Cada lector podrá juzgar en qué medida sirven las reflexiones volcadas en este módulo para pensar la propia escuela y la propia tarea de gestión. Quizás, a modo de hipertexto, pueda reescribirlo, enriquecerlo y cuestionarlo. El módulo podrá adquirir valor una vez realizado dicho proceso.

ANEXO I

Definición del cargo de docente

Responsabilidad:

Conducir eficazmente el proceso de aprendizaje, evaluarlo y reflexionar sobre los logros y las dificultades que presenta.

Áreas de resultados claves:

1. Enseñanza

1.1. Planificación de la tarea:

- Prever el trabajo en función de lo que los chicos ya saben.
- Seleccionar los contenidos a enseñar según los acuerdos institucionales y los acuerdos establecidos entre grados.
- Seleccionar reflexivamente las actividades para que el trabajo rinda en términos de aprendizaje y esfuerzo cognitivo.

1.2. Desarrollo de la actividad de enseñanza.

1.3. Evaluación del aprendizaje

1.4. Autoevaluación del trabajo de enseñanza

2. Trabajo en equipo con los colegas

3. Atención a los aspectos vinculares del grupo de aprendizaje y a los aspectos individuales que surjan en el grupo.

4. Atención y orientación a los padres

5. Cumplimiento de aspectos organizativos y administrativos

6. Información a Dirección de aspectos significativos que se presenten con respecto a la tarea, al grupo de alumnos o a alumnos en particular.

ANEXO II

Matriz para la observación de clases y procesos de aprendizaje¹⁹

Observador/invitado _____

Fecha _____

Grupo _____

Cantidad de alumnos _____

Carga horaria semanal _____

Objetivos de la observación _____

Disposición de los alumnos en el aula (bosquejo) _____

Dimensiones:

1. Clima de trabajo
2. Organización de contenidos y didáctica
3. Apoyo al proceso de aprendizaje

¹⁹ Esta matriz para la observación de clases fue elaborada por Verónica Waschmuth, Patricia Goedhart y Cristina Carriego en el marco del trabajo con docentes de castellano y alemán de un colegio de educación básica.

Criterios de evaluación

1. Clima de trabajo y organización general				
a. El comienzo de la hora se reconoce claramente				
b. El fin de la hora se reconoce claramente				
c. El docente considera a la totalidad de los alumnos				
d. El docente maneja con solidez los contenidos de enseñanza				
e. El docente responde a preguntas de los alumnos				
f. El docente no pierde el hilo de la clase				
g. El docente es amable y estimula a los alumnos				
h. El docente cuida la relación y el trato con los alumnos y entre los alumnos				
i. El docente cuida que los alumnos se escuchen entre sí				
j. El docente cuida la relación y el trato con los alumnos y entre los alumnos				

2. Organización de contenidos y didáctica.

a. Los objetivos de la clase son reconocibles por los alumnos				
b. Las etapas de la clase se ajustan a los objetivos				
c. La planificación se corresponde con la estructura de los contenidos				
d. El docente aprovecha adecuadamente los recursos disponibles (pizarrón, pizarra, cañón, libros, textos, computadoras, etc.)				
e. El tipo de actividades y los medios son adecuados a los alumnos				
f. El lenguaje docente es comprensible para los alumnos				
g. Se aseguran los resultados				
h. La planificación del tiempo se respeta o modifica con criterio				

ANEXO III

Ejercicio: “Reglas para que nadie aprenda nada”²⁰

Las reglas que se transcriben a continuación pueden ayudar a reflexionar sobre el aprendizaje de los adultos en la escuela. Les proponemos que a partir de la esta lectura redacten las “Nueve reglas para estar abiertos al aprendizaje”.

1. Convéncase de que usted sabe de antemano lo que le van a decir.
2. Cuando le hablen, piense en otra cosa.
3. Diga cosas distintas de las que cree y piensa.
4. No cambie de idea, no dé el brazo a torcer.
5. Mantenga los errores ocultos.
6. Busque a un culpable.
7. Cuando una cosa sea grave, no la ponga en discusión.
8. Asegúrese de que la responsabilidad sea siempre de otros.
9. Cuando algo ande mal, trate de que cambien los otros.
10. Recuerde: algo es problema suyo solamente si puede ser culpado por él.
11. No se sorprenda nunca por nada.
12. No convenza, abrume.
13. No tome posición en asuntos controvertidos.
14. Defienda su posición sin indagar el punto de vista de los otros.
15. Nunca trate de explicitar lo que le parece sobreentendido.

²⁰ Adaptación de Gore, Ernesto (2004).

ANEXO IV

Para pensar en las instituciones y sus procesos de cambios

Las ciudades y la memoria

Italo Calvino (1983)

Más allá de seis ríos y tres cadenas de montañas surge Zora, ciudad que quien la ha visto una vez no puede olvidarla más. Pero no porque deje como otras ciudades memorables una imagen fuera de lo común en los recuerdos. Zora tiene la propiedad de permanecer en la memoria punto por punto, en la sucesión de las calles, de las casas a lo largo de las calles, y de las casas a lo largo de las calles, y de las puertas y de las ventanas en las casas, aunque sin mostrar en ellas hermosuras o rarezas particulares. Su secreto es la forma en que la vista corre por figuras que se suceden como en una partitura musical donde no se puede cambiar o desplazar ninguna nota. El hombre que sabe de memoria cómo es Zora, en la noche cuando no puede dormir imagina que camina por sus calles y recuerda el orden en que se suceden el reloj de cobre, el toldo a rayas del peluquero, la fuente de los nueve surtidores, la torre de vidrio del astrónomo, el puesto del vendedor de sandías, el café de la esquina, el atajo que va al puerto. Esta ciudad que no se borra de la mente es como una armazón o una retícula en cuyas casillas cada uno puede disponer las cosas que quiere recordar: nombres de varones ilustres, virtudes, números, clasificaciones vegetales y minerales, fechas de batallas, constelaciones, partes del discurso. Entre cada noción y cada punto del itinerario podrá establecer un nexo de afinidad o de contraste que sirva de llamada instantánea a la memoria. De modo que los hombres más sabios del mundo son aquellos que tienen en la mente a Zora.

Pero inútilmente he partido de viaje para visitar la ciudad: obligada a permanecer inmóvil e igual a sí misma para ser recordada mejor, Zora languideció, se deshizo y desapareció. La Tierra la ha olvidado.

Las ciudades y los cambios

Italo Calvino (1983)

En Smeraldina, ciudad acuática, una retícula de canales y una retícula de calles se superponen y se entrecruzan. Para ir de un lugar a otro siempre puedes elegir entre el recorrido terrestre y el recorrido en barca: y como la línea más breve entre dos puntos en Smeraldina no es una recta sino un zig-zag que se ramifica en tortuosas variantes, las calles que se abren a cada transeúnte no son sólo dos sino muchas, y aumentan aun para quien alterna trayectos en barca y trasbordos a tierra firme.

Así el tedio de recorrer cada día las mismas calles es ahorrado a los habitantes de Smeraldina. Y eso no es todo: la red de pasajes no se dispone en un solo estrato, sino que sigue un subibaja de escaleritas, galerías, puentes convexos, calles suspendidas. Combinando sectores de los diversos trayectos sobreelevados o de superficie, cada habitante se permite cada día la distracción de un nuevo itinerario para ir a los mismos lugares. Las vidas más rutinarias y tranquilas en Smeraldina transcurren sin repetirse.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADA, Myrian (2003). "Descentralización, regulaciones y modelos de autonomía. Una perspectiva comparada entre Buenos Aires y San Pablo (1996-2002)". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Mayo-agosto, vol.8, número 18, pp.291-338.

ANTÚNEZ, Serafín (1993). *Organización de centros escolares*. Barcelona, Horsori.

BAEZ DE LA FE, Bernardo (1994). "El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-abril.

BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.

BAQUERO, Ricardo et al. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar". En: *Revista Novedades Educativas*. Año 16, N° 168. Buenos Aires, Novedades Educativas.

BAUMAN, Zygmunt (2006). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, FCE.

BLEJMAR, Bernardo (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

BRASLAVSKY, Cecilia (1996). "Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino 1984-1995". En: *Revista Propuesta Educativa*. N° 14. Buenos Aires, Novedades Educativas-Flacso.

_____ y ACOSTA, Felicitas (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires, Unesco IIPE.

_____ (1999). *Rehaciendo escuelas*. Buenos Aires, Santillana.

BRIONES, Leopoldo (2002). "Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar". En: *Revista Digital Umbral 2000*. N° 10. <<http://www.reduce.cl/reduc/briones.pdf>> (consulta: feb. 2006).

- CALVINO, Italo (1983). *Las ciudades invisibles*. Barcelona, Minotauro.
- CARBONELL, Jaume (2001). *La aventura de innovar*. Madrid, Morata.
- CARRIEGO, Cristina (2005). *Mejorar la escuela*. Buenos Aires, FCE
- _____ (2005). *Los desafíos de la gestión escolar*. Buenos Aires, La Crujía-Stella.
- CASASSUS, Juan (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Versión preliminar de documento de Unesco.
- CORNÚ, Laurence (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En: Frigerio, Poggi, Korinfel (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- DELORS, Jaques (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, Correo de la Unesco.
- DUBET, Francois (2005). *La escuela de las oportunidades*. Buenos Aires, Gedisa.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2001). *Ontología del Lenguaje*. Buenos Aires, Granica.
- EISNER, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- ETKIN, Jorge y SCHVARSTEIN, Leonardo (2000). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós.
- EZPELETA, Justa (1996). “Participación social, ¿en qué escuela?”. En: *Revista Propuesta Educativa*. N° 14. Buenos Aires, Novedades Educativas-Flacso.
- _____ y FURLÁN, Alfredo (2000) (comp.). *La gestión pedagógica de la escuela*. México, Unesco.
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA (2003) “Presentación”. En *Colectión Programa Internacional de Formación de Educadores Populares*. Caracas.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid, Siglo XXI.
- FRIGERIO, Graciela y POGGI, Margarita (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- _____ , (2004). “De la gestión al gobierno de lo escolar”. En: *Revista Novedades Educativas*. Año 16 N° 159. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, MCEP.

- FULLAN, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro.
- GALLART, María Antonia (1977). "La escuela secundaria". En: *Cuaderno del Centro de investigaciones educativas*. N° 21. Buenos Aires, CIE.
- GIBAJA, Regina (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aique.
- GORE, Ernesto (2003). *Conocimiento colectivo*. Buenos Aires, Granica.
- _____ (2004). *La educación en la empresa*. Buenos Aires, Granica.
- _____ y VÁZQUEZ MANZINI, Marisa (2004). *Una introducción a la formación en el trabajo*. Buenos Aires, FCE.
- HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- JACKSON, Philip (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LEWCKOWICZ, Ignacio (2004). *Pesar sin Estado*. Buenos Aires, Paidós.
- MARABOTTO, María Irma (1999). *Gestión Institucional*. Módulo 1. Buenos Aires, Fundec.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, José María (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid, Bruño.
- MORIN, Edgard (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Partes 3 y 4. Barcelona, Gedisa.
- MUNÍN, Helena Comp (1999). *La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad?* Buenos Aires, Aique.
- MURILLO, Javier, BARRIO, Raquel y PÉREZ ALBO, María José (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid, CIDE.
- _____, (coord.) (2003). "La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Año/Vol. 4 N° 003.
- NARODOWSKI, Mariano (1996). "El ocaso de las periodizaciones macropolíticas en historia de la educación". En: Narodowski, Mariano y Martínez Boom, Alberto (comp.). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- _____, (1999). *Después de clase*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

_____ (2005): “Notas para comprender el currículo escolar en la actualidad”, en *Revista Novedades Educativas*, año 18, n.º 180, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.

_____ y Carriego, Cristina (2006). “La escuela frente al límite y los límites de la escuela”. En: Héctor Fabio OSPINA (comp.). *La escuela frente al límite*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

OSSORIO, Alfredo (2003). *Planeamiento estratégico*. [Http://www.sgp.gov.ar/inap/publicaciones/publ_activ_elect/publ_estudios/planeamientoestrategico.pdf](http://www.sgp.gov.ar/inap/publicaciones/publ_activ_elect/publ_estudios/planeamientoestrategico.pdf)

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

PERKINS, David (2001). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.

RACZYNSKI, Dagmar y MUÑOZ, Gonzalo (2004). Informe Final: “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza” (Chile). Fondo de investigaciones Educativas-PREAL.

ROCHE OLIVAR, Robert (1997). *Psicología y Educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1997). *La luz del prisma*. Málaga, Aljibe.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires, Paidós.

SCHVARSTEIN, Leonardo (2003). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós.

STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona, Octaedro.

TEDESCO, Juan Carlos (1999). *La educación y la sociedad del conocimiento y de la información*. Doc. Encuentro Internacional de Educación Media-IIPE. Bogotá. <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/bogota.pdf>> (consulta: feb. 2006).

TENTI FANFANI, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

TERIGI, Flavia (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.

TIRAMONTI, Guillermina (2001). *Modernización educativa de los 90*. Buenos Aires, Flacso-Tesis.

TRILLA, Jaume (1999). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Laertes.

TOURAINE, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, FCE.

VÁZQUEZ, Alfonso (2000). *La imaginación estratégica*. Buenos Aires, Granica.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1994). "Sistemas educativos y espacios de poder: teorías - prácticas y usos de la descentralización en España". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 4. Enero- abril.

_____ (2001). "¿Fracasan las reformas educativas? Respuestas de un Historiador". En: *Revista de SBHE*. Campinas, San Pablo.

WHITTY, Geoff, POWER, Rally y HALPIN, David (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid, Morata.

Este libro, en edición de 7.000 ejemplares,
se terminó de imprimir en los talleres de
EDITORA CORRIPIO C. POR A.
durante el mes de febrero de dos mil ocho.

