



El rol del directivo



El rol del directivo

Liliana Jabif



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



**Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación**
Sede Regional Buenos Aires

371.201

Jab.

El rol del directivo.

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008

92 pp., 22x15 cm

ISBN: 978-980-7119-05-4

Descriptores: formación de directivos, gestión educativa, liderazgo.

Colección "Formación de Directivos"

Autor: Liliana Jabif. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO en Buenos Aires.

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@feyalegría.org

Publicación realizada con el apoyo de:

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

Centro MAGIS

© Fe y Alegría 2008

Hecho el depósito legal de Ley

Depósito legal: 6032008658277

ISBN: 978-980-7119-05-4

Caracas, marzo 2008

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	7
1. El nuevo rol del directivo	8
2. ¿Por qué hablar de competencias?	10
3. ¿Cómo contribuir al desarrollo de competencias desde la formación?	11
4. ¿Qué competencias pone en acción un “buen directivo”?	12
CAPÍTULO 1	
Los saberes de los buenos directivos	15
1. Gestionar una institución compleja y dinámica	15
a. Comprender la complejidad y el dinamismo de las instituciones	16
b. Visualizar el “lado oculto” de las instituciones	18
c. Interpretar la(s) cultura(s) institucional(es)	19
d. Formar parte de una determinada estructura de poder	20
2. Construir el sentido de la escuela	28
a. Focalizar en el aprendizaje	30
b. Superar dificultades	33
c. Desarrollar habilidades	34
3. Diagnosticar situaciones problema y promover procesos de mejora	38
4. Generar vínculos proactivos con la comunidad	42
5. Trabajar en equipo	47
a. Establecer las condiciones básicas para trabajar en equipo	51
b. Coordinar los equipos de trabajo	52
c. Ayudar al equipo en su proceso evolutivo	53
d. Desarrollar el “profesionalismo interactivo”	53

6. Comunicar de manera efectiva	59
a. Desarrollar circuitos de comunicación	60
b. Prestar atención a los marcos de referencia	62
c. Mecanismos para el manejo de la información	66
d. La comunicación y la información para la toma de decisiones	68
CAPÍTULO 2	
El “saber ser” del directivo	79
Bibliografía	87

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

Este libro tiene por objetivo compartir con los lectores varias de las experiencias que hemos recogido durante diversos procesos de investigación, consultoría y formación en relación con el rol del directivo de los centros educativos y las prácticas que éste desarrolla para desempeñarse en los actuales escenarios educativos de América Latina².

Las cuestiones que abordaremos se relacionan con algunas de estas interrogantes:

¿Cuáles son las situaciones profesionales que enfrentan los directivos de las escuelas en contextos de pobreza en su día a día con autoridades, docentes, alumnos, padres y madres de familia, y otros agentes sociales que interactúan con los centros? ¿Cómo “actúan” para mejorar los aprendizajes de los alumnos cuya capacidad para aprender está condicionada por la situación de pobreza en la que viven? ¿Qué prácticas despliegan para gestionar instituciones en contextos de pobreza?

En las últimas décadas, en la región latinoamericana, se produjeron varios fenómenos que contribuyeron a profundizar la dualización de las economías y las sociedades, con el consiguiente crecimiento de las tasas de desempleo, el empleo informal y la marginalidad.

² Nos referimos a las actividades desarrolladas por la autora en el marco del Proyecto de Investigación-Formación: Directores en Acción, Módulos de Formación de Formadores en Competencias para la Gestión Educativa en contextos de pobreza (IIFE/UNESCO Buenos Aires, 2004) y Programa Regional Centroamericano de Mejora de la Calidad Educativa, (MECE), implementado por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), y apoyado técnicamente por el IIFE/UNESCO Buenos Aires.

El empobrecimiento y la exclusión a los que están expuestos los grupos más vulnerables de las sociedades latinoamericanas los transformó en lo que Beck (1996) ha llamado “sociedades de riesgo”. En contextos de desintegración familiar, consumo abusivo de drogas, aumento de actividades ilegales y, en consecuencia, situaciones de violencia, la gran mayoría de los alumnos y alumnas que asisten a las escuelas ubicadas en zonas de pobreza sufren dificultades específicas para acceder a los conocimientos y habilidades que necesitan para desarrollarse como personas e integrarse socio-económicamente a un universo que les ofrece cada vez menos oportunidades de integración (UNESCO-IIPE, 2002).

En los escenarios mencionados, para conocer realmente los desafíos a los que están expuestos los directivos de las escuelas en contextos de pobreza, es necesario explorar, con los propios actores, las situaciones que éstos enfrentan cotidianamente con autoridades, docentes, alumnos, padres y madres de familia, y otros agentes sociales, a fin de gestionar los centros.

A través de las páginas que siguen, queremos compartir con el lector lo que hemos aprendido por medio de los procesos de formación e investigación que realizamos en los últimos años para comprender la realidad que enfrentan los directores y directoras de las escuelas pobres de América Latina.

1. El nuevo rol de director

La magnitud de los desafíos que actualmente enfrentan las instituciones educativas en contextos de pobreza requiere directivos que no sólo administren los recursos y organicen las prácticas sino que logren promover, en el colectivo escolar, el interés, la participación y el compromiso para la construcción del sentido de esa escuela y para esos niños y jóvenes en particular, con el fin de mejorar sus aprendizajes.

En estas escuelas a las que asisten niños y jóvenes que provienen de familias privadas de los recursos económicos, el tiempo y la estabilidad necesarios para asumir la responsabilidad que el sector educativo espera de ellos, es necesario desarrollar propuestas flexibles que per-

mitan construir nuevas identidades y capacidades para poder garantizar las condiciones mínimas que posibiliten el proceso educativo.

Los escenarios actuales requieren directores que desarrollen su capacidad de liderazgo a fin de:

- Influir en la definición de los grandes lineamientos de las prácticas colectivas.
- Establecer una impronta institucional que se traduzca en un determinado estilo de gestión, ciertas modalidades de vinculación y un clima de trabajo particular.
- Articular y retroalimentar una cultura institucional que sostenga y organice el centro a través de valores, principios y normas que marquen el rumbo de las prácticas colectivas.

Este liderazgo representa una *influencia* en los otros para lograr acuerdos que permitan obtener resultados y comprender los problemas y relaciones complejas dentro de la escuela y entre la escuela y otros organismos. Así, cuando el directivo realiza algunas transacciones con las autoridades para flexibilizar ciertas normativas o incluso transgredirlas, o cuando adopta diferentes estilos para obtener resultados, está desplegando el rol de líder político (Bolívar, 1997), negociando y buscando acuerdos y consensos para la consecución de los objetivos planteados.

En su nuevo rol, el director deberá partir de una visión global e integradora de la institución que le permita “mirar” y actuar sobre el conjunto de actividades, ya sean pedagógico-didácticas, administrativo-organizacionales o comunitarias, a fin de consolidar, en la percepción colectiva, “una unidad de acción” (Gairín, 1994), una visión sistémica que refleje que todo lo que se lleva a cabo en un sector del centro educativo repercute en su conjunto.

Más allá del escenario institucional, este líder educativo debe efectuar una integración entre las necesidades personales, grupales e institucionales en función de ciertos objetivos organizadores de las prácticas. En este caso, oficiará de “enlace” entre diversos intereses y necesidades (Mintzberg, 1991), a fin de consolidar un verdadero sistema de relaciones que facilite:

- Mantener un cierto equilibrio interno.
- Promover sistemas de participación e implicación de los docentes.
- Crear equipos de trabajo en torno a tareas específicas.
- Generar canales de comunicación.
- Establecer sistemas de monitoreo y apoyo.
- Administrar los conflictos.

Por otra parte, este rol de enlace permite al director establecer coordinaciones y acuerdos con el entorno (padres, agentes comunitarios, otras organizaciones, etc.) a partir de la negociación, el intercambio de ideas y valores que impulsan el proyecto educativo y la difusión de la misión y la visión de la escuela.

Cumplir con tales funciones exige que el gestor esté atento, observe y realice el monitoreo de las prácticas institucionales, acompañando los procesos en marcha de tal forma de comprender lo que está sucediendo dentro de la institución y en su entorno y actuando en consecuencia.

Tener en cuenta las consideraciones que acabamos de realizar implica plantearse nuevos abordajes para la formación de directivos e indagar sobre la contribución de otros enfoques que ayuden a dar respuesta a las exigencias que requiere el rol de un director comprometido con una educación de calidad con equidad; en definitiva, un profesional competente.

2. ¿Por qué hablar de competencias?

La experiencia recogida a través de la investigación, el desarrollo de programas de formación de formadores en competencias para la gestión escolar³ y el estudio que estamos realizando sobre su desarrollo e impacto permiten afirmar que la clave del éxito de los directivos de

³ El Programa Formación de Formadores en Competencias para la Gestión Escolar, basado en *Directores en Acción: Módulos de Formación de Formadores en Competencias para la Gestión Educativa en contextos de pobreza* (IPE/UNESCO Buenos Aires, 2004) se desarrolla desde 2004 en Guatemala y desde el 2006 en Costa Rica, a solicitud de los Ministerios de Educación de dichos países, con la asistencia técnica de la autora como consultora del IPE/UNESCO Buenos Aires.

las escuelas con logros y buena gestión es que son “competentes”: pueden resolver problemas reiterados y nuevos movilizando sus conocimientos y esquemas de acción. Pueden actuar con pericia en su rol y, pese a las situaciones adversas, dirigen la institución escolar de modo tal que los niños y las niñas siguen asistiendo a la escuela y aprenden.

Cuando un profesional pone en juego sus competencias, éstas no aparecen “recortadas” sino que ese “saber actuar” es el resultado de un proceso complejo que realiza la persona al seleccionar, movilizar y combinar un conjunto de “saberes” (conocimientos, habilidades, actitudes) y cualidades personales que se ponen en acción a fin de llevar a cabo una actividad (Le Boterf, 2000, Perrenoud, 1998). Este “saber actuar” se refiere a saber movilizar saberes y conocimientos en un contexto profesional, saber integrar o combinar saberes múltiples y heterogéneos, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender y saber comprometerse.

3. ¿Cómo contribuir al desarrollo de competencias desde la formación?

De acuerdo con lo planteado en el apartado anterior, las competencias que posee una persona no son fácilmente distinguibles sino que se entrelazan en una red compleja y difícil de “destejer”, que dificulta los procesos de formación organizados en competencias. No obstante, la experiencia recogida permite sugerir algunos principios generales que contribuyen a la formación de directivos de centros escolares capaces de liderar procesos de calidad con equidad.

Hemos advertido que los procesos de formación son altamente valorados por los participantes cuando facilitan la reflexión sobre la práctica, presentan casos basados en situaciones profesionales reales y proponen la elaboración de simulaciones sobre situaciones profesionales que los directivos enfrentan en su día a día. Los testimonios recogidos por casi un centenar y medio de directivos y supervisores que participaron de programas de formación en Guatemala y Costa Rica señalan la importancia de:

- Considerar experiencias reales.
- Reflexionar sobre dichas experiencias.

- Revisar las teorías que subyacen a las prácticas y guían la acción.
- Extraer los principios rectores a fin de poder transferirlos a nuevos contextos de intervención.

En este sentido, presentaremos en este libro testimonios y herramientas de análisis que, teniendo en consideración el principio de la reflexión sobre la acción y la propia reflexión (Schön, 1992), acerquen al lector a situaciones problemáticas provenientes de su propia realidad y lo ayuden a reflexionar sobre ella, contrastarla con diferentes marcos conceptuales, ensayar su puesta en práctica en forma real o simulada, y desde allí, avanzar en la modificación de sus rutinas y representaciones, y en consecuencia desarrollar nuevas formas de intervenir en la realidad.

Se trata, en definitiva, de progresar hacia una mayor articulación de la teoría con la acción y de contribuir al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de las organizaciones educativas.

4. ¿Qué competencias pone en acción un “buen directivo”?

Si las competencias (ahora en plural) residen en el desencadenamiento de un conjunto de esquemas operativos que están a nivel cognitivo y que se ponen en acción al intentar resolver situaciones de una misma familia de problemas, toda distinción entre unas y otras es, en cierta medida, arbitraria y toda estrategia para la formación de “una” de ellas implica incidir en la formación de otras.

Sin embargo y pese a constituir un tejido fuertemente interconectado, es posible “extraer” algunas dimensiones de competencias que son clave para el desempeño del rol a partir de la sistematización de las observaciones, de las conversaciones con directivos supervisores y maestros, y de las valoraciones de los participantes en los programas de formación⁴.

⁴ Para efectuar esta selección, se partió de los resultados de avance de los estudios realizados por el IPE-UNESCO Buenos Aires (1999), así como de las diferentes y múltiples situaciones y problemas que enfrentan, en su labor cotidiana, los directores de escuelas en contextos de pobreza.

En efecto, los hallazgos de los trabajos de campo permitieron percibir que las escuelas cuyo directivo ejerce un fuerte liderazgo pedagógico son capaces de reflexionar sobre su práctica y, al hacerlo, tienen la posibilidad de iniciar transformaciones como la adaptación curricular, elaborar en forma conjunta el proyecto educativo y definir los conocimientos, habilidades y actitudes que deberán adquirir sus alumnos, entre muchas otras acciones. Estos directivos comprendieron e hicieron comprender a los demás que los espacios de reflexión ayudan a combatir las frustraciones y el agobio pero que también ayudan a compartir las enormes responsabilidades que hay que asumir cuando se ejercen funciones en contextos de pobreza.

CAPITULO 1

Los saberes de los buenos directivos

Sobre la base de lo anterior, presentaremos en esta sección algunas de las capacidades que ponen en acción los buenos directivos:

- Gestionar una institución teniendo en cuenta su complejidad y dinamismo.
- Construir el sentido de esa institución.
- Diagnosticar situaciones problemáticas y promover procesos de mejora.
- Generar vínculos proactivos con la comunidad.
- Trabajar en equipo.
- Comunicar de manera efectiva.

El trabajo de campo también reveló que estas capacidades se conjugan con un “saber ser”, es decir, un comportamiento ético y ciertas cualidades personales que hacen a los directivos competentes.

1. Gestionar una institución compleja y dinámica

Uno de los aspectos que hemos observado es que los directivos que trabajan en contextos de pobreza y mejoran la calidad del aprendizaje de los alumnos logran resultados significativos cuando facilitan procesos de innovación. Por ejemplo, cuando alientan la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, promueven otras maneras de organizarse internamente o buscan formas creativas de resolver problemas.

Sin embargo, los estudios realizados también revelan que, para promover procesos de cambio o innovación, estos buenos directivos consideran y entienden a las instituciones educativas como sistemas dinámicos y complejos⁵, articulados no sólo por un conjunto de reglas y roles bien estructurados sino por grupos sociales y por la red de relaciones que éstos van estableciendo a lo largo de su vida.

Esto hace que su mirada sea cada vez menos reduccionista al analizar lo que allí sucede y los lleva a considerar no sólo la estructura formal de la institución sino la complejidad interna y la complejidad de sus interacciones con el entorno.

Para poner en acción esta competencia, los directivos desarrollan estas capacidades:

a. Comprender la complejidad y el dinamismo de las instituciones

Comprender la complejidad y el dinamismo de las instituciones permite gestionar la institución teniendo en cuenta sus necesidades, particularidades, cultura, entorno y las relaciones de poder que tienen lugar en ella.

Cuando nos referimos a sistemas dinámicos, queremos decir que están en continuo movimiento y en constante pugna entre dos tipos de fuerzas: las que tratan de adaptarse a los cambios que se producen constantemente a su alrededor y las que se oponen al cambio para mantener ciertas funciones o estructura interna que consideran vitales para su supervivencia y para mantener parte de su esencia e identidad. Este equilibrio, al cual se llega en determinados momentos, es dinámico porque se rompe en el momento en que cambian las circunstancias o cuando se plantean nuevas exigencias, que darán lugar a nuevos procesos de transformación.

⁵ Para profundizar en este tema, referiremos al lector a los siguientes autores: Etkin, J. y Schwarstein, L. (1997); González Moena, S. (1997); Morin, E. (1995); Senge, P.M. (1992 y 1995); Watzlawick, P., Bavelas, J.B. y Jackson, D.D. (1991).

Decimos que estos sistemas son complejos porque lo característico, lo fundamental, no son los elementos que los configuran (los sujetos, por ejemplo) sino las relaciones que se establecen entre ellos; y las relaciones se construyen en función de las necesidades del sistema y se ven condicionadas y modificadas por factores de todo tipo: históricos, geográficos, políticos, culturales, tecnológicos, etc.

Varios testimonios dejan entrever esta comprensión. Uno de ellos señala lo siguiente:

“Esta escuela está en un entorno con problemas de todo tipo; aquí, en este barrio, la droga circula con mucha libertad, tenemos alumnas embarazadas, los padres, mejor dicho, las madres son en cierta medida víctimas de sus hijos: si caen presos, allá van... a hablar con el juez, a llevarles comida... Teníamos dos opciones: o nos absorbían los problemas y nos paralizábamos o asumíamos esta labor con otro enfoque... No fue fácil que todos los maestros y profesores comprendieran y aceptaran la propuesta que hicimos desde el equipo directivo. Se formaron grupos a favor y en contra, pero empezamos con el grupo que aceptó el desafío y re-elaboramos el currículo, adaptándolo a nuestra realidad... Empezamos con los que nos siguieron y al tiempo casi todos los docentes se engancharon, sobre todo los que son de tiempo completo. Sí, dio trabajo, insumió tiempo de reuniones, discusiones, es que planificar lo que uno va a hacer y pensarlo en base a los objetivos que quiere lograr no es fácil...”

Los “directivos” que gestionan y dinamizan las innovaciones, a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, comprenden lo que sucede en las instituciones educativas, a la vez que entienden que los procesos de transformación no dependen solamente de desear el cambio o de realizar una correcta planificación.

Pensar la escuela como sistema social requiere no olvidar la enorme complejidad que las personas aportan en este proceso siendo capaces de acelerarlo o detenerlo.

b. Visualizar el “lado oculto” de las instituciones

Las instituciones no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible (es decir, estrictamente organizativo) sino también un lado oscuro, implícito, oculto –a veces intencionalmente oculto o negado–, no declarado, profundo, que cuesta reconocer pero que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo que influye en la vida de la organización.

Los directivos que tienen en cuenta este aspecto institucional, que permite o impide llevar a cabo un proyecto, una reforma, un cambio, etc., encuentran, en las palabras de Lydia Fernández (1997:22), “*los caminos para desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones*”.

El testimonio de un director de Costa Rica es elocuente:

“Hoy se habla de las escuelas como organizaciones que aprenden, de la escuela inteligente... y ¿qué otra cosa debe hacer un director sino ayudar a aprender a cambiar, a salir de la zona de comodidad? Yo sé que esto no se logra por la voluntad, que es más complicado que eso, pero se trata de dar espacios para pensar juntos, para encontrar el camino entre todos...

Para eso hay que tener mente abierta, tener orejas grandes y ojos bien abiertos, para entender lo complejo, lo que fácilmente no se ve... Hay que comprender que se trabaja con gente diferente, que espera diferentes cosas de la profesión... pero eso es parte de la dirección... hay que soportar marchas y contramarchas.”

En su rol de analista institucional, quien gestiona una escuela debe ser capaz de observar lo que sucede en el centro y ver los problemas en toda su complejidad, contrastando su visión con la de los otros miembros del colectivo para, de esta forma, captar mejor la situación y encontrar alternativas de solución para esa institución en particular.

c. Interpretar la(s) cultura(s) institucional(es)

La cultura es el conjunto de creencias, valores, modos de percibir la realidad, normas, actitudes y formas de expresión que los miembros de una organización construyen a lo largo de su historia (Stoll y Fink, 1999).

Los directivos, al analizar la institución para construir su sentido, desentrañan la trama de significados que el sistema social ha construido y que se expresa a través de símbolos; símbolos que los otros miembros de la organización también saben interpretar y llegan a compartir en mayor o menor medida.

De esta manera, las instalaciones y los equipamientos, el lenguaje, la forma de agrupar a las personas o segmentar a los grupos, los proyectos educativos, los métodos y las estrategias para acometer las tareas, el reparto de las funciones o el modo de verificar su cumplimiento son manifestaciones de la cultura organizacional.

Dado que la cultura es un importante mecanismo de cohesión, puede oficiar como filtro de las innovaciones, como barrera protectora de la identidad de la organización dificultando o incluso impidiendo los cambios que se juzguen ajenos o incompatibles con dicha identidad. Por lo tanto, la cultura puede verse como lo que une a un grupo social pero también como aquello que lo separa de otros grupos; un conjunto de sujetos puede utilizarla como factor de cohesión y para diferenciarse del grupo más amplio en el que se encuadra. Por esto, muchas veces se habla de la cultura organizacional en plural, en tanto que pueden coexistir varias culturas en una organización.

Dice una directora de una escuela de Buenos Aires:

“Cuando llegué a esta escuela mi primera impresión fue de espanto. Las paredes sucias, las ventanas rotas, un patio para el recreo con restos de hamacas desvencijadas..., el espacio para la dirección sin ventana y con sólo una mesita y una silla... una cocina pequeña donde los maestros apenas si tenían lugar para sentarse en pequeños grupos... en fin, un escenario desolador.

Y esto se veía reflejado en la propuesta pedagógica, rutinaria, basada en la normativa, sin propuestas creativas para atender la diversidad. Cuando empecé a plantear poco a poco mi visión, noté que un grupo de maestras se entusiasmaron y así comenzamos a pintar paredes, mejorar las aulas, arreglamos el cartel con el nombre de la escuela, empezamos a organizar reuniones para discutir la propuesta pedagógica... Poco a poco, contagiamos el entusiasmo y fíjate lo que hemos logrado..."

Al utilizar la cultura como perspectiva de análisis, el directivo pone en juego sus saberes para desmenuzar los elementos de la cultura que le permiten explicar y responder a los problemas inherentes a la vida institucional y para entender que la cultura oficia como elemento estructurante de los procesos educativos, facilitando unos y limitando otros (Schvarstein, 2002).

d. Formar parte de una determinada estructura de poder

Si la cultura es la estructura de significados compartidos por la organización, el poder⁶ es la estructura de relaciones y vínculos de influencia entre los participantes del proceso de comunicación que configura un sistema social como lo es la institución educativa. Ambas estructuras -cultura y poder- están íntimamente unidas, se sostienen la una a la otra ya que la estructura de creencias y significados colectivos se apoya y se propaga mediante la estructura de poder, y ésta encuentra en la cultura una fuente necesaria de justificación y legitimidad (Hoyle, 1986, Ball, 1989).

Como señaló el filósofo francés Michel Foucault, la esencia del poder, al contrario de lo que suele entenderse con cierta frecuencia, no es la fuerza que garantiza que hagamos o dejemos de hacer algo,

⁶ Aquí no se hace referencia al poder que confiere el conjunto de roles jerarquizados y formalizados que la organización debe administrar y que se refleja en el organigrama (ésta es sólo una de las fuentes de poder). Se hace referencia al poder que no está escrito, al poder invisible, aquél que construye y despliega la institución y que establece el marco en el que encuentran acomodo y explicación las manifestaciones individuales.

la fuerza que coacciona o reprime, sino el discurso con que el propio poder se legitima a sí mismo. Todo poder sirve a determinados intereses, pero el discurso del poder nunca se presenta develando esos intereses a los que sirve, sino todo lo contrario, se presenta como lo natural, lo universal, lo verdadero, lo coherente con la historia o lo que resulta ajustado a las necesidades generales.

Por eso, los directivos que comprenden que forman parte de una estructura de poder reconocen que los actores (docentes, padres de familia, autoridades, otros miembros de la comunidad) pueden emplear una variada gama de estrategias (repartos de poder, conflictos, intrigas, formación de coaliciones, etc.) para alcanzar fines particulares o grupales que conformarán la micropolítica institucional (Mintzberg, 1992).

Las instituciones se consideran una arena política, un lugar donde se desarrolla la lucha por el poder y el control (en contraste con el punto de vista de que las organizaciones están integradas por personas que persiguen una meta común), y la metáfora política induce a ver las instituciones como amplias redes con personas con intereses divergentes que se reúnen por conveniencia. Esto implica que grupos con intereses afines desarrollan sistemas ideológicos para defender sus intereses y se involucran en procesos de negociación, en la formación de coaliciones y, si es necesario, en la generación de conflictos.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES

Actividad 1

- a. Escriba una carta a un colega comentándole los problemas que Ud. percibe en relación con su función de director.
- b. Explíqueme las situaciones problemáticas que enfrenta en su cotidianeidad con los diferentes actores con los que interactúa: docentes, padres de familia, alumnos, autoridades, etc.

Actividad 2

- a. Lea la tipología que se presenta más abajo, planteada por López Yáñez y Sánchez Moreno (1998), y adaptada de Mintzberg (1992), sobre las estructuras de poder en las instituciones educativas.
- b. Revise los siguientes cuadros que explican las características, las ventajas y los inconvenientes de las estructuras de poder en las organizaciones.
- c. Analice, a partir del cuadro, las estructuras de poder dominantes en algunas de las instituciones educativas que dirige o ha dirigido.
- d. A partir de su experiencia, ¿qué efectos produce cada una de estas estructuras en las instituciones?
- e. ¿Considera útil realizar este análisis para su función de director?

Estructura	Características
Estructura burocrática	Base o fuente de poder: autoridad, disposiciones legales y normativas. El poder aparece encubierto o agazapado bajo la estructura formal.
Estructura autoritaria	Base de poder: el cargo dentro de la estructura jerárquica de la organización. El poder se manifiesta en los criterios y proyectos de los agentes investidos de autoridad.
Estructura meritocrática	Base de poder: el conocimiento y las habilidades profesionales que poseen ciertos miembros de la organización.
Estructura ideológica o misionaria	Base de poder: la cultura institucional; sus miembros comparten una visión de la organización y aspiraciones o ideales (qué se hace, cómo se hace y cómo se ven las cosas en la organización). Apenas se permitirán los juegos políticos aunque, en la medida en que la cultura se debilita, las culturas emergentes acudirán precisamente a la micropolítica para lanzarse a la conquista de espacios de poder.
Estructura política	Base de poder: la micropolítica. Se caracteriza por la permanente creación de alianzas que se hacen y deshacen en busca del poder.

	Ventajas	Inconvenientes
Estructura burocrática	Proporciona estabilidad y regularidad, y sirve para superar las deficiencias de los otros sistemas.	Privilegia lo establecido. Impide o limita el desarrollo de iniciativas.

	Ventajas	Inconvenientes
Estructura autocrática	Agilidad para introducir cambios.	Privilegia a los dirigentes en detrimento de los dirigidos Desanima el compromiso de los miembros con la organización. Tiende a impedir el desarrollo de cualquier juego político que pueda hacer sombra al ya establecido.
Estructura meritocrática	Garantiza que el poder sea menos arbitrario y fluya hacia los agentes que poseen formación y conocimientos.	Privilegia la aparición de castas que acumulan mucho poder; tiende a generar diferencias de status dentro de la organización. Las castas compiten entre sí (por los recursos, la capacidad para llevar a cabo los proyectos, etc.) y da lugar a una considerable actividad micropolítica.
Estructura ideológica	Es necesario para infundir vida a la organización y para establecer una visión de conjunto.	Privilegia una perspectiva sobre las otras. Puede conllevar dogmatismo ideológico.
Estructura micropolítica	Proporciona flexibilidad a la organización y ayuda a neutralizar los excesos de las otras fuentes de poder. Favorece a los líderes naturales frente a los líderes impuestos por la estructura. Garantiza que todos los grupos se tengan en cuenta (incluso si no llevan razón). Facilita iniciativas de cambio bloqueadas por los otros sistemas. Facilita la ejecución de decisiones surgidas en el sistema de autoridad.	Favorece la agudización de los conflictos. Produce división, tanto en la coalición interna como en la externa.

Actividad 3

Cuando el director procura forjar una idea compartida con el colectivo escolar acerca de los problemas organizativos del centro, es conveniente que éste comprenda las claves culturales del centro y llegue a percibir la institución como un sistema cuyos elementos están interconectados. En este marco le sugerimos:

- a. Revisar las cuatro dimensiones que proponen López Yáñez y Sánchez Moreno (1998) para realizar el análisis cultural de las instituciones educativas.

ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZATIVA	
Categorías	
CONTENIDO	Apariencia física Pautas de conducta Lenguaje Reglamento implícito Valores Asunciones
FUERZA	(Cómo penetra la cultura) Grado de extensión, claridad y homogeneidad
EVOLUCIÓN	(Historia Institucional) Orientación prospectiva o retrospectiva
TRAMA SOCIAL	Héroes Narradores Sacerdotes Murmuradores y espías Disidentes o disconformes Soplones Coaliciones

Dentro de la categoría “trama social”:

- Los héroes son reconocidos como la personificación de las asunciones básicas de la cultura. Son modelos para seguir e imitar. Los antihéroes personifican las asunciones opuestas.

- Los narradores están socialmente legitimados para ofrecer la visión de la cultura sobre el pasado y el presente de la organización. Son reconocidos como la voz que expresa la cultura, y hacen esto a través de historias y leyendas.

- Los sacerdotes custodian la ortodoxia en relación con el contenido de la cultura, impidiendo las desviaciones. Enlazan el presente con la tradición y la historia de la cultura.

- Los murmuradores y espías relacionan las diferentes sensibilidades en el interior de una misma cultura mediante el manejo y la difusión de la información. Construyen y sostienen un entramado de apoyos y relaciones que, de algún modo, proporciona cohesión a la cultura.

- Los disidentes y disconformes mantienen a la organización en evolución. En una cultura fuerte, estos disidentes pueden enriquecer a la organización con sus valores e ideas mientras que, en una cultura débil, el efecto puede ser diferente, puesto que se vuelven contra los valores generalmente compartidos y molestan y se hacen notar continuamente trabajando en contra.

- Las coaliciones representan los subgrupos con contenidos culturales o sensibilidades afines dentro de una misma cultura. Constituyen el germen de la formación de subculturas y ponen en marcha los mecanismos de la micropolítica institucional, esto es, la compleja trama de conflictos y negociaciones que caracteriza la lucha por el poder.

b. Procure una discusión sobre el tema, basándose en estas preguntas:

¿Qué le “comunican” estas categorías a Ud. como director?

¿Para qué puede serle útil prestar atención a la cultura del centro educativo?

Actividad 4

- a. Lea el siguiente micro caso y explique lo que plantea el director de un centro educativo, basándose en el marco conceptual que se desarrolla en el texto.

“En esta escuela se está desarrollando un interesante proceso; estamos haciendo cambios en la infraestructura construyendo nuevas aulas, estamos incorporando textos novedosos, estamos proponiendo que los alumnos con dificultades de aprendizaje puedan permanecer en la escuela para recibir apoyo de docentes... .”

Todo esto ha sido diseñado por los profesores y por la dirección; ha participado la Administración y la Asociación de Padres y madres de familia, en colaboración.

Pero algunos padres, que por alguna razón han quedado fuera del proceso de planificación, están comenzando a poner dificultades y se han aliado con algunos profesores... nos están haciendo la vida imposible... no entendemos porqué...”

Los impulsores o promotores del proceso de cambio piensan que se trata de un freno, de la clásica reacción de los de siempre, oponiéndose a lo nuevo.

Actividad 5

- a. Analice las palabras de López Yáñez y Sánchez Moreno (1998) y valore, a la luz de su experiencia, su grado de acuerdo con ellas.
- b. Justifique su respuesta desde algún marco conceptual.

“Entender las instituciones educativas como organizaciones dinámicas y complejas supone la transformación de la propia noción de cambio escolar.

Si antes se pensaba en el cambio como la sustitución de una práctica por otra, ahora se piensa más en un continuo proceso de desarrollo, evolución o aprendizaje. Se habla de las escuelas como organizaciones que aprenden, de la escuela inteligente, de escuela del pensamiento, o de resolución de problemas.

En este contexto, se espera que el director propicie los ámbitos para el aprendizaje colectivo con los maestros, comprendiendo que trabaja en el marco de una o varias culturas institucionales; que forma parte de una determinada estructura de poder y que se incorpora a una dinámica institucional que presenta marchas y contramarchas”.

2. Construir el sentido de la escuela

El trabajo empírico realizado para la elaboración del Proyecto Directores en Acción⁷ y la abundante literatura sobre la gestión para la transformación educativa revelan que los directivos competentes trabajan sobre la dimensión pedagógica, construyendo el sentido de la escuela para que los alumnos y alumnas que viven en situaciones de pobreza aprendan y se desarrollen como personas. En las escuelas de contextos pobres, la construcción del sentido implica combinar la función específica de la escuela, es decir, la formación de las personas para que puedan acceder a ciertos saberes, con la atención a las complejas situaciones sociales de sus alumnos (Braslavsky, 1999).

Los directivos que construyen el *sentido* de la escuela lo hacen considerando la particularidad de cada institución educativa y, aunque se mueven en una realidad que les exige ocuparse de los problemas sociales que viven sus alumnos, asignan a la educación un lugar preponderante porque entienden que, al igual que lo que sucede con las naciones, quedar al margen del conocimiento es también marginarse de toda posibilidad de desarrollo (Filmus, 1993), y dejar de focalizar en los aprendizajes sería condenar a los alumnos de las escuelas pobres a una mayor desigualdad.

Para materializar la construcción de sentido, los directivos entrevistados indican que, además de comprender el dinamismo y la complejidad de las instituciones en tanto sistemas, es necesario conocer su entorno, los problemas que existen en él y también las potencialidades que ofrece, conocer quiénes son los alumnos y sus familias.

⁷ Directores en Acción: Formación de formadores en competencias para la gestión educativa HIPE/UNESCO BsAs, (2004). Op. Cit.

El trabajo de campo realizado revela que estos directivos se interesan por saber:

- Cómo viven los alumnos y sus familias; cuáles son las ocupaciones de los padres y las madres, sus problemas, sus oportunidades, sus rutinas (horarios, roles de los niños, las niñas y los adultos).
- Cuáles son sus representaciones y sentimientos, sus preocupaciones, miedos, esperanzas y deseos.
- Cuáles son sus códigos, cómo hablan, cómo se mueven, cómo comunican.
- Cuáles son los contenidos básicos que los alumnos tienen que aprender y cómo se aprende y enseña en general, y en ese contexto en particular.

Conocer y comprender lo que está sucediendo dentro de la institución y en su entorno es importante pero no suficiente para un gestor competente. Es necesario *llevar la comprensión a la acción*, afirman varios de los directivos de las escuelas visitadas. En sociedades cambiantes como las actuales, los directivos que promueven las innovaciones formulan permanentemente preguntas como qué debe incluir el currículo y qué tiene que saber y hacer el alumnado para poder actuar e interpretar los cambios sociales y ejercer su ciudadanía.

Estos líderes educativos están atentos, observan y monitorean las prácticas institucionales, y acompañan los procesos en marcha para comprender lo que está sucediendo en la institución y en su entorno, y actuar en consecuencia. Por eso, consideran importante emplear herramientas como el proyecto educativo institucional (PEI), que permiten organizar las prácticas colectivas, generar dispositivos para su evaluación y apoyar los aspectos pedagógicos del aula, orientados a la operacionalización de la misión y visión que ha definido el centro educativo.

Sus palabras ilustran la idea de cómo ir de la comprensión a la acción:

“Creo que los resultados que logramos, pese al escepticismo de algunos al comienzo, es porque tenemos un proyecto educativo con el que todos, desde el portero hasta las auxiliares de dirección, están comprometidos. Es cierto que en los colegios hay muchos estilos de gestión y que depende mucho del director, pero cuando

el director tiene una clara visión de lo que quiere y motiva a su equipo para lograr las metas, se funciona mucho mejor.

Al principio eran tantos los problemas... comencé por intercambiar opiniones con los profesores, primero de a uno o en pequeños grupos, para ver cómo ellos percibían la situación... y me di cuenta que habían estado muy solos, y que el proceso educativo había quedado librado a lo que cada uno quería o podía hacer... Al tiempo comenzamos a planificar reuniones por niveles para analizar los problemas, revisar el proyecto educativo y repensar entre todos qué queríamos lograr con nuestros alumnos...

En estos contextos mi rol fundamental es apoyar y motivar a los docentes... animarlos a cambiar las rutinas y a descubrir que se pueden introducir innovaciones... que podemos hacer la enseñanza más divertida para que los chicos aprendan y para no tener tantos problemas de indisciplina, pero también para aumentar la autoestima tanto de alumnos como de profesores. Entendí que lo que tenía que hacer era articular una visión conjunta en pos de una meta para esta escuela, con estos chicos e implicar a todos en esta misión..."

Coincidentemente con la literatura revisada (Bolívar, 1997; Elizondo, 2001; Aguerrondo, 2002), los directivos de las escuelas con logros -aquellas que mejoran la calidad educativa de sus alumnos- logran promover en el colectivo escolar el interés, la participación y el compromiso para la construcción del sentido de la escuela, y así influyen en los cambios e inducen a otros a cambiar acciones, supuestos y creencias en función de proyectos que representen los intereses de sus alumnos.

Para poner en acción esta competencia, los directores desarrollan algunas de estas capacidades:

a. Focalizar en el aprendizaje

Estos directivos entienden, porque su experiencia se los ha indicado, que enfrentan desafíos adicionales porque deben compensar dificultades culturales, apoyar el desarrollo psicoafectivo de sus alumnos,

respaldar a las familias y contribuir a la mejora de la salud si desean mejorar el aprendizaje. Atender un conjunto de factores de orden social y afectivo los lleva a focalizar su atención también en el trabajo con la comunidad de padres, aunque esto provoque conflictos, y a generar alianzas con otras organizaciones sociales barriales, aunque esto implique esfuerzos y dedicación de tiempo.

Al trabajar sobre la dimensión pedagógica, centran la atención en los procesos de aprendizaje pero no se dejan “abrumar” por las carencias del entorno y ejercen influencia sobre el colectivo educativo para:

- Desarrollar sensibilidad y comprensión acerca de las dificultades de las familias a las que pertenecen sus alumnos.
- Rescatar la confianza en las capacidades de aprendizaje de todos los niños.
- Utilizar métodos de enseñanza variados y creativos para mejorar el aprendizaje y atender la diversidad.
- Socializar en valores y prácticas democráticas.
- Desarrollar el pensamiento autónomo.
- Promover el pensamiento crítico.

Tal como manifiesta la literatura (Brunner y Puryear, 1995), estas escuelas **incorporan las experiencias de trabajo de los alumnos** en las actividades didácticas del aula y transforman estas actividades en proyectos educativos institucionales.

Varios testimonios lo corroboran, pero el de la directora de una escuela de La Paz es elocuente:

“Como tenemos tantos niños que trabajan vendiendo en la calle, hicimos un proyecto con los maestros de 1º, 2º y 3º para utilizar estas experiencias tanto en la enseñanza de la matemática como en lengua. Esto ha levantado mucho la autoestima de los alumnos... no se imagina lo bien que se sienten cuando tienen que resolver ejercicios para entrenar las operaciones con problemas de su realidad o cuando escriben sus historias incorporando sus vivencias y nosotros se las reconocemos y valoramos... se sienten tan importantes... La experiencia nos sirve también para trabajar el concepto del trabajo y de otros temas asociados a éste...”

Los directivos parten de la idea de que hay que enseñar conductas y comportamientos que los niños y jóvenes no traen de su socialización primaria, lo que se evidencia incluso en las formas en que directivos y docentes se dirigen hacia los alumnos. En consecuencia, abordan los problemas de violencia eligiendo **prácticas “dialógicas” para resolver los conflictos**. Buscan caminos que no consistan en recurrir a la policía o utilizar estrictos reglamentos de disciplina. Por ejemplo, elaboran las normas de convivencia de la escuela con la participación de todos y aprovechan todas las ocasiones para transformar las experiencias en motivos de aprendizaje.

La directora de una escuela de Salvador de Bahía dice al respecto:

“Teníamos muchísimos problemas de violencia entre los niños... los insultos y las peleas eran muy frecuentes... a veces involucraban a las familias y éstas se amenazaban unas a otras... Cuando analizamos cómo manejar este problema, porque nos estaba perturbando la enseñanza y el aprendizaje, decidimos recurrir a una organización que está aquí en el barrio y que se dedica a la enseñanza de la danza “capoeira”... Cuando comenzamos a explicar los problemas que teníamos, logramos que ellos trataran también el tema de la violencia y la resolución de conflictos, puesto que quienes son profesionales de las artes marciales manejan estos temas... Fue así que comenzamos este proyecto que funciona en la escuela hoy, en forma transversal porque también se usa para la enseñanza de la historia... cuando hablamos de la vida de los esclavos aquí, en Salvador de Bahía...”

Una práctica a la cual recurren varios de los centros visitados es la **incorporación del arte (teatro, música, artes marciales) en los proyectos pedagógicos**. Lo que, en la mayoría de las escuelas, se inició como una experiencia aislada para motivar a los alumnos se transformó en una estrategia pedagógica sustentable cuando, a través de la reflexión en la acción, los equipos docentes y directivos constataron sus efectos positivos sobre la disciplina y el clima escolar.

Las escuelas “abiertas e innovadoras”, que la investigación reconoce a través de varios estudios (Abramovay, 2003), acercan el conocimiento desde nuevas perspectivas e incorporan “docentes” que pertenecen a

otras tradiciones y disciplinas para abrirse a nuevas perspectivas y visiones en el afán de mejorar la calidad educativa.

Adecuar el currículum para que converja con las necesidades diferenciadas de los alumnos a fin de satisfacer necesidades específicas (Braslvasky, 1985) es una de las características de los centros visitados. Por ejemplo, los programas de aprendizaje acelerado implementados para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje o extraedad, como los que observamos en Santiago de Chile y Salvador de Bahía, son un ejemplo paradigmático ya que han logrado articular las necesidades de sus alumnos con los proyectos promovidos por las secretarías de educación locales.

b. Superar dificultades

Entre las dificultades que enfrentan los directivos y docentes para la construcción del sentido en las escuelas, es posible destacar:

- Las carencias del contexto (salud, alimentación, vestimenta, higiene, etc.) que inciden en los avances educativos.
- La focalización en las tareas asistenciales (vacunaciones, atención a las adicciones, documentación, apoyo a las madres con hijos que han cometido delitos, entre otros) que quitan tiempo y energía para lo estrictamente curricular.
- La falta de interés de la propuesta educativa por parte de los niños y jóvenes a los que está destinada.
- La baja expectativa de los docentes en el logro de aprendizaje de calidad en sus estudiantes.
- La falta de apoyo que la escuela logra del ámbito familiar.
- La presencia de maestros muy jóvenes, sin experiencia de trabajo en estos contextos, que asumen estos puestos para acceder a otras escuelas ubicadas en otros contextos.
- La alta rotación de maestros.
- La falta de recursos materiales (locales no adecuados, equipamiento deficiente) con los que la escuela debe enfrentar la tarea de educar en contextos de pobreza.

c. Desarrollar habilidades

A fin de superar las dificultades, los directores ven la necesidad de desarrollar habilidades que les permitan:

- Motivar a los docentes para que elaboren e implementen un PEI que dé sentido a la labor educativa para los alumnos en ese contexto.
- Implementar métodos de enseñanza que utilicen lo lúdico, el deporte y el arte en sus diferentes formas, para enfrentar a los alumnos a situaciones que atrapen su interés.
- Incorporar en la propuesta educativa elementos significativos para la población estudiantil que se atiende, a partir de ejemplos y códigos de comunicación que resulten familiares y comprensibles.
- Analizar el nivel de expectativas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes hacia sus estudiantes, de los padres hacia el centro educativo y de la institución hacia sus docentes.
- Establecer con el cuerpo docente estrategias pedagógicas (dentro y/o fuera del aula) que motiven y promuevan el interés de los estudiantes.
- Definir criterios básicos de evaluación de avances y logros que puedan compartirse con los estudiantes y sus familias como mecanismo que ilustre los avances logrados.
- Analizar la utilización y el sentido que adquieren, desde la percepción de los alumnos, las actividades extracurriculares y los espacios de curriculum abierto que promueve el centro.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES

Actividad 6

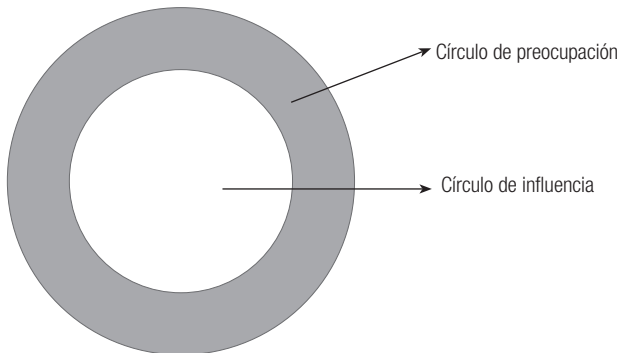
a. Reflexione sobre estas preguntas:

¿Cuáles son los problemas de su centro educativo sobre los que se puede incidir, aunque deba buscarse el apoyo de otros actores sociales?

¿Cuáles son los problemas de su centro sobre los que no se puede incidir directamente?

b. En tarjetas, registre con un color los problemas del centro sobre los que puede incidirse en corto o mediano plazo y, con otro color, los problemas sobre los que considera que no puede incidirse directamente ya que son macro estructurales, gremiales, etc.

c. Coloque en los círculos (como los que se presentan más abajo) cada tipo de problema que haya registrado en las tarjetas, entendiendo el significado de cada círculo:



El **círculo exterior** representa el “círculo de preocupación”⁸, es decir, aquellos problemas sobre los que no tenemos control o incidencia directa en el corto o mediano plazo; son problemas que tienen una fuerte dependencia del contexto.

⁸ Término acuñado por Stephen Covey (1997) en referencia a las áreas en las que puede intervenir directamente y que competen a la función y al cargo.

El **círculo interior** representa el “círculo de influencia”, es decir, aquello sobre lo que podemos actuar, los problemas cuya resolución depende del colectivo.

Cuando dominan las fuerzas “proactivas”⁹, las organizaciones centran sus esfuerzos en el círculo de influencia y se concentran en los problemas que pueden resolver (figura 1). El foco proactivo implica que la energía positiva amplía el círculo de influencia.

Las organizaciones “reactivas” centran sus esfuerzos en el círculo de preocupación; su foco se sitúa en los problemas o circunstancias sobre los que no tienen control (figura 2). El foco reactivo significa que la energía negativa reduce el círculo de influencia.

Figura 1

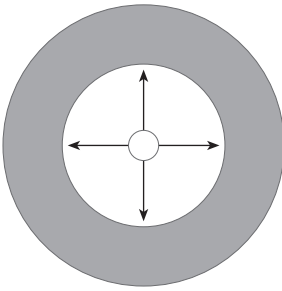
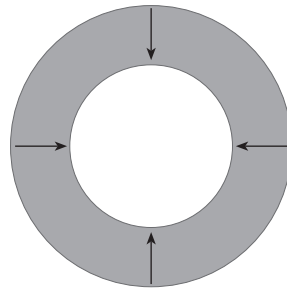


Figura 2



d. Analice los diagramas que ha elaborado y realice un balance del grado de proactividad de su centro educativo.

f. Sugiera estrategias para ampliar el “círculo de influencia”.

⁹ El modelo y herramienta pertenecen a Stephen Covey. Para un análisis más exhaustivo sobre la proactividad, ver Covey (1998).

Actividad 7

a. Lea los testimonios del apartado “Focalizar en el aprendizaje”, donde se relatan algunas estrategias que se han implementado para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

¿Cuáles podría mencionar desde su experiencia?

¿Qué dificultades ha encontrado para introducir innovaciones?

Actividad 8

a. Discuta en pequeños grupos las siguientes preguntas:

¿Es posible combinar el componente pedagógico con el componente social para producir una sinergia educativa?

Desde su experiencia, ¿qué objetivos específicos del Proyecto Educativo se refieren a aspectos pedagógicos?

¿A través de qué actividades se los está implementando?

¿Quiénes (docentes, otros profesionales, padres, etc.) están participando de su implementación?

¿Cómo se está realizando el monitoreo de dichas actividades?

¿Qué sistemas de evaluación se están utilizando para realizar el seguimiento?

¿Qué avances indica el monitoreo?

¿Puede constatar que existe una relación directa entre los objetivos pedagógicos, las actividades implementadas y las medidas de monitoreo que vienen realizándose?

Actividad 9 a distancia

a. En una etapa posterior a la actividad de capacitación, se sugiere al director:

- Llevar al interior de su equipo docente la discusión y las reflexiones que suscitaron estos ejercicios. De esta forma, no sólo se logra que el colectivo sea partícipe de la actividad de formación del director, sino que se puede generar un espacio de aprendizaje en la escuela.
- Cotejar la opinión de estos individuos con las reflexiones surgidas en la actividad de formación de los directores.
- Plantear al equipo que defina qué aspectos detectan como fortalezas y cuáles como debilidades para superar en el centro educativo, y esbozar planes de mejora.

Para esto será importante que el director haya sistematizado los emergentes de los dos trabajos grupales realizados durante su actividad de formación para ser presentados a los docentes.

3. Diagnosticar situaciones problemáticas y promover procesos de mejora

La capacidad del directivo de orientar y dar sentido a los procesos pedagógicos, organizacionales y comunitarios que se desarrollan dentro de la institución se demuestra cuando éste logra acuerdos con el resto de la comunidad educativa en torno a la misión y visión del centro, definiendo objetivos, metas y líneas de acción.

El proceso de planificación estratégica y situacional que se inicia y al cual hace referencia Aguerrondo (1994 y 2002) se caracteriza por:

- Partir del diagnóstico de una situación problemática antes de iniciar procesos de mejora.
- Diseñar metas para el corto y mediano plazo, explicitando hacia dónde se quiere llegar, para qué y por qué se requiere la acción.

- Establecer modalidades de trabajo colectivo que contribuyan a la construcción de una identidad colectiva.

Sin embargo, la cantidad de situaciones imprevistas, el alto grado de incertidumbre y el desborde afectivo que sufre el personal del centro ante las situaciones de carencia, violencia y exclusión social a las que se ve enfrentada la escuela en contextos pobres distorsionan la planificación y debilitan su capacidad de planificar prospectivamente.

Varios directivos señalan:

“No se saben priorizar necesidades... por ejemplo, debemos priorizar que los niños lean más y planificar cómo hacerlo; sin embargo, muchas veces perdemos el tiempo en la organización de un festival o en cómo festejar el día de la madre...”

“Siento que el tiempo se me va en organizar beneficios, juntar a la ‘comisión de apoyo’ para las reuniones... controlar el funcionamiento del comedor; no sólo la comida sino al personal, atender a los proveedores...”

“Me considero como tesorero de la comisión profomento, llevando las cuentas, convenciendo a la comisión en dónde gastar, organizando beneficios, juntando a la comisión para las reuniones... Y además controlando el comedor escolar, porque todo lo que tiene que ver con la alimentación pasa por el director...”

Ante las distorsiones de la planificación señalada, el directivo de un centro educativo ubicado en contextos de alta inestabilidad e incertidumbre debe desarrollar habilidades que le permitan:

- Promover en el colectivo institucional la capacidad para el análisis y la reflexión del escenario escolar y de su contexto, a fin de propiciar una gestión participativa y comprometida con la transformación para mejorar los resultados educativos.
- Facilitar los procesos de delegación de tareas y responsabilidades.
- Valorar la tarea del colectivo docente y promover espacios de coordinación y trabajo en equipo.

- Desarrollar el seguimiento y apoyo de los procesos puestos en marcha.
- Orientar el diseño de herramientas y dispositivos de análisis que permitan contar con información oportuna y relevante para la toma de decisiones.
- Establecer sistemas de comunicación que permitan maximizar el uso de la información para la toma de decisiones.
- Generar espacios que integren la capacitación y la reflexión a partir de la práctica (estudio de casos, foros de discusión, ateneos, laboratorios de ideas, etc.).
- Promover la creación y posterior consolidación de redes de conocimiento en el interior de la institución y con otras organizaciones del entorno.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES

Actividad 10

a. Analice las siguientes preguntas:

Al poner en marcha un proceso de mejora educativa:

¿Cuáles serían los criterios que utilizaría para identificar y priorizar los problemas de la escuela?

¿Qué principios y estrategias podría utilizar para construir la visión del centro y los objetivos por alcanzar?

¿Cómo completaría el siguiente cuadro?

Dónde estamos	Hacia dónde queremos ir	Hacia dónde podemos ir

¿Qué estrategias implementaría para promover el interés del resto de los integrantes de la institución en implicarse y comprometerse con las líneas de acción definidas en ese proyecto?

¿Cómo realizaría un análisis de lo que puede realizarse y las dificultades por superar?

¿Estas preguntas podrían ayudar a realizar el análisis?

¿Qué problemas dificultades obstáculos debemos superar?	¿Existen oportunidades que pueden ayudarnos a superar los problemas?	¿Cómo podemos superar los obstáculos?

¿Qué aspectos deberían estar incluidos en el proyecto educativo?

¿Qué otros elementos incluiría, además de éstos?

¿Qué objetivos nos proponemos alcanzar?	¿Qué medidas deberíamos tomar?	¿Quiénes son responsables de cada tarea?	¿En qué tiempo?

¿Cómo realizaría el seguimiento de las actividades propuestas?.

¿De qué manera se aseguraría mantener el interés de todos los involucrados?

Actividad 11 a distancia

Al regresar a sus centros educativos, los directores pueden presentar las principales conclusiones surgidas en la actividad de formación para que se las analice con el colectivo docente en cada escuela. En un segundo encuentro de formación, se reflexiona sobre los emergentes recogidos por cada uno de los directivos en sus respectivos centros. Se sugiere la elaboración colectiva de algunas líneas de acción que permitan mejorar las prácticas de liderazgo en el interior de los centros.

Actividad 12

- a. Describa brevemente cómo se definiría a sí mismo como “planificador”.
 - b. Ahora establezca las que, a su entender, son sus principales fortalezas en este área de la gestión.
 - c. Defina las características que, a su entender, representan sus principales debilidades en este área de la gestión.
 - d. ¿Qué estrategias podría implementar, teniendo en cuenta sus fortalezas, para trabajar y superar las debilidades detectadas?
-

4. Generar vínculos proactivos con la comunidad

La escuela representa una entidad particular, que funciona como un sistema constituido por aspectos estructurales y funcionales que le dan identidad propia y lo diferencian del entorno.

Algunos autores, como Luhmann (1996), aducen que, según la relación que la escuela establezca con el entorno o los límites que establezca con él, ésta será más o menos permeable a los cambios que se produzcan “fuera” y terminará por adaptarse a las variaciones del en-

torno y transformarse. En esta misma línea de pensamiento, se señala que cada institución ocupa una parcela del terreno social y establece un cerco material o simbólico, cuyo análisis permite hablar de instituciones “cerradas” o “abiertas”. Una escuela excesivamente permeable se diluye con el contexto y pierde fuerza e identidad, mientras que otra amurallada se vuelve insensible a las fluctuaciones del medio por permanecer centrada exclusivamente en procesos auto-referenciales.

Nosotros observamos que, en las escuelas ubicadas en contextos críticos, pueden presentarse ambas situaciones. Existen escuelas que sucumben ante las múltiples demandas que provienen del entorno y no logran priorizar la tarea educativa como el eje o núcleo de las prácticas colectivas, y existen escuelas que, ante un medio que se considera hostil, se repliegan en prácticas intramuros, en un intento por no dejar que entre lo indeseado.

Cuando la idea que guía las acciones es no renunciar a enseñar sino enseñar mejor, las escuelas comienzan a establecer relaciones con otros profesionales (psicólogos, asistentes sociales, personal de los puestos barriales de salud, etc.) a los efectos de apoyar a los maestros y alumnos para tratar problemas que escapan a su área de conocimiento. Tal es el caso de las escuelas que han recurrido a los profesionales de la salud para afrontar casos de alumnos portadores de VIH.

Uno de los directivos de una escuela de Buenos Aires dice:

“Cuando nos enteramos que teníamos un alumno con SIDA, el conflicto con los padres comenzó inmediatamente. Hubo resistencia masiva de los padres a aceptar el ingreso del niño a la escuela, por miedo al riesgo del contagio a los demás alumnos. Así comenzamos el acercamiento con los médicos, enfermeras y psicólogos del puesto de salud del barrio para iniciar un proyecto de colaboración conjunta en donde el tema salud-enfermedad fue incluido en el currículum en forma transversal...”

Según manifiestan los protagonistas de los relatos, la relación entre la escuela y las dependencias de salud próximas a los barrios donde están los centros es imprescindible. La necesidad de encarar políticas que permitan una mayor articulación entre diferentes campos del conocimiento

a los efectos de prevenir e informar puede contribuir a dar soluciones para las condiciones de deterioro de las poblaciones pobres.

En función de lo anterior, los buenos directivos:

- Registran las demandas y necesidades internas y del entorno.
- Generan mecanismos de regulación interna y se adaptan a las demandas del entorno, pero sin perder de vista el eje pedagógico.
- Diseñan proyectos y elaboran convenios que promueven líneas de acción coordinadas entre la escuela y la comunidad, a partir de objetivos, metas y estrategias claramente definidas.
- Incentivan la creación de redes y vínculos de colaboración entre actores de la institución y del medio en torno a tareas concretas.
- Dinamizan y promueven procesos de aprendizaje organizacional.

Hemos observado que muchos grupos familiares integrados por obreros, comerciantes informales y empleadas domésticas, a pesar de las dificultades económicas y el bajo nivel cultural, se han integrado a la asociación o comisión de padres y siguen con preocupación la educación de sus hijos. Parecería que los padres que se mantienen, de alguna manera, socializados por el trabajo tienen una actitud diferente hacia la escuela y la valoran como un medio para que sus hijos puedan incorporarse a trabajos más calificados que los que ellos realizan.

Un directivo de una escuela de Bolivia afirma:

“Aquí no podríamos hacer nada sin el apoyo de los padres. Cuando llegué a este barrio, como directora de la escuela que ves aquí, con sus arbolitos, su patio, sus salas... hace casi 15 años, no había más que dos habitaciones... sin saneamiento, no llegaba el transporte colectivo, sólo había un grupo de familias que querían una escuela para sus hijos... Buscamos ayuda, nos pusimos a trabajar... los padres levantaron estas paredes, yo hablé con la supervisora para que nos asesorara con las finanzas y... mire lo que hemos logrado: el cemento, la pintura... todo esto conseguimos... hasta los árboles que ve plantados los consiguieron las juntas de padres como donación del fondo de forestación...”

Cuando los padres de familia están organizados y la escuela puede tomar contacto con sus representantes, se facilita la relación familia-escuela. Esto es particularmente importante cuando se necesita la aprobación de la comisión de padres para realizar determinadas acciones o buscar recursos y realizar actos sociales y festivos.

Las escuelas más pequeñas o aquéllas que tienen relaciones estrechas con organizaciones religiosas, por ejemplo, mantienen un contacto más fluido y continuo con los padres, desarrollan la “escuela de padres” y organizan en forma conjunta las festividades. En Lima, por ejemplo¹⁰, varias de las escuelas visitadas otorgan mucha importancia a la educación de los padres para resolver los conflictos que a veces se generan frente al planteo de la escuela de “no violencia y maltrato a los niños en el hogar”.

La directora de una escuela expresa las actividades que realizan:

“La violencia en el hogar es un problema... los niños son maltratados por los padres porque estos creen que no hay que criarlos flojos, haraganes o desobedientes... así, es muy difícil lograr aprendizajes de calidad... El trabajo que estamos haciendo con los padres, en forma sistemática desde hace ya dos años con el apoyo de la Asociación de padres y madres de alumnos, se basa en la organización de talleres vivenciales, esto significa que los padres actúan, los hacemos simular situaciones para que puedan observarse... No es tarea fácil... a veces nos ha costado mucho continental las emociones...”

Las escuelas que priorizan esta relación con los padres muestran una gran sensibilidad frente a las difíciles situaciones de vida de sus alumnos, pero también piensan que organizando estas acciones podrán mejorar las condiciones para aprender de sus alumnos.

¹⁰ Un ejemplo paradigmático lo constituyen las actividades de formación de facilitadores que organiza la Universidad Peruana Cayetano Heredia, como el Curso de Formación de Capacitadores en Comunicación Empática y Educación sin violencia, para desarrollar actividades de capacitación en los centros educativos.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES

Actividad 13

Con el propósito de analizar la forma en que la institución se relaciona con el entorno, se propone la discusión en torno a preguntas como:

¿Cuáles son los centros, organizaciones y personas con los que más se relaciona?

¿Con qué finalidad y frecuencia lo hace en cada caso?

¿Cuáles son las demandas que habitualmente realiza el centro a la comunidad?

¿Cuáles son las demandas que habitualmente realiza la comunidad al centro?

¿Con qué otras instituciones educativas de la zona se relaciona habitualmente?

¿Con qué propósito?

¿Cómo definiría el tipo de vínculo que la institución establece con el medio (frecuente, escaso, fluido, forzado, positivo, nulo, demandante, etc.)?

¿Cómo definiría las características que adquieren los “límites o cercos” de la institución donde Ud. ejerce funciones?

Actividad 14

De acuerdo con Luhmann (1996), la escuela puede establecer diferentes relaciones con el entorno, lo que la hace más o menos permeable a los cambios que se producen “fuera” y le permite, en mayor o menor grado, adecuarse a las variaciones del entorno y transformarse.

Desde su experiencia, ¿qué tipo de relaciones establece su Institución con el entorno?

Se dice que cada institución establece un cerco material o simbólico con el entorno, cuyo análisis permite hablar de instituciones “cerradas” o “abiertas”. ¿Cuáles son las ventajas/desventajas de las escuelas excesivamente permeables o de las escuelas extremadamente “amuralladas”?

5. Trabajar en equipo

El trabajo colaborativo entre el equipo directivo y los docentes, y el trabajo de los docentes con el equipo directivo cobran relevancia debido a la complejidad en la que están inmersas las instituciones educativas. En particular, las escuelas que se encuentran en contextos de pobreza y enfrentan serios problemas de desigualdad y exclusión deben encontrar nuevas formas de gestión que superen los métodos tradicionales de “administración escolar” a los efectos de desarrollar, en los niños y jóvenes, las competencias necesarias para enfrentar el futuro.

A pesar de las dificultades estructurales, en muchas de las escuelas visitadas, el colectivo escolar trabaja en equipo y lo hace porque considera que, de otra forma, no podría hacer frente a la tarea ni a las numerosas demandas y necesidades que debe satisfacer.

El trabajo en colaboración implica la interacción entre los miembros del colectivo escolar para reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas, tomar decisiones sobre acciones de mejora o resolver problemas sobre la base de un objetivo común.

Tal como señala la literatura (Frigerio y Poggi, 1996), encontramos que son varias las circunstancias que “obligan” a las escuelas a conformar equipos de trabajo. Sin embargo, observamos que lo que generalmente marca el comienzo del trabajo colaborativo es la necesidad de alcanzar acuerdos básicos, ya sea sobre la misión y visión de la escuela, sobre el aprendizaje de los alumnos o sobre las formas de relacionarse con los padres de familia, entre tantos otros.

Veamos algunos de los testimonios recogidos en el trabajo de campo:

“No teníamos conciencia de que necesitábamos trabajar de manera diferente pero, cuando llegó la nueva directora, nos convocó a una serie de reuniones, que hicimos en el horario escolar, porque se consiguió que los docentes de apoyo y otro personal de la escuela organizaran actividades con los alumnos durante esos días... trabajamos en talleres durante un mes y ése fue el comienzo de una nueva forma de trabajo dirigida fundamentalmente a coordinar los contenidos disciplinares, a intercambiar estrategias de apoyo a los alumnos... y esto condujo después a que nos abocáramos al proyecto educativo del centro... allí definimos y consensuamos la misión de la escuela y el plan...”

El trabajo en equipo parte de la propia definición de lo que se quiere de la escuela... yo no podría trabajar sin un equipo por la sencilla razón de que el director no puede hacer todo... se necesita de otras personas... a veces bastan algunas que te den su apoyo para coordinar diferentes actividades... si no fuera así, no podríamos estar llevando adelante todos los proyectos...

Cuando llegué a esta escuela, la “relación pedagógica” entre los docentes no existía... cada uno marchaba como lo había hecho siempre... no había interacción y la verdad es que las salas docentes eran para culpabilizar a los padres, criticar la disciplina de los alumnos... no se sacaba nada productivo... las reuniones eran desordenadas... Cuando bajaron los lineamientos del ministerio para elaborar el PEI, en conjunto con los asesores, iniciamos una acción conjunta para trabajar con todo el personal del centro, pautamos los objetivos, definimos responsabilidades y establecimos las normas de funcionamiento...”

Entre los elementos que dificultan el trabajo colaborativo, la modalidad de trabajo en solitario o “balcanización”, al decir de Hargreaves (1999), es uno de los fenómenos que obstaculizan la implementación de nuevas prácticas colectivas de trabajo.

Las escuelas que hemos visitado pueden agruparse en dos grandes categorías. Por un lado, vemos escuelas donde la práctica del aula está aislada del resto de la escuela y los maestros se desempeñan según sus saberes y rutinas, con grandes dificultades para resolver los problemas de aprendizaje que presentan sus alumnos y las situaciones de las familias. Por otro lado, existen escuelas que han comprendido que es necesario colaborar entre todo el colectivo de profesores y entre los profesores y los equipos directivos para enfrentar los problemas con estrategias comunes y lograr un aprendizaje institucional, basado en el trabajo en equipo.

La primera se centra en la acción, mientras que la segunda en la coordinación de dicha acción, es decir, en el intercambio de informaciones y en la reflexión sobre los resultados de dicha acción. Ambas dimensiones no sólo son complementarias sino que pueden enriquecerse mutuamente, si se ponen en juego una serie de condiciones y estrategias.

Otra dificultad estructural se refiere a la falta de tiempo y espacio para el trabajo grupal. Los directivos entrevistados coinciden con diversos autores (Azzarboni et al, 1998; Aguerrondo et al, 2000; Rodríguez, 2002) al poner de manifiesto la enorme incidencia que tienen aspectos básicos como contar con un horario de coordinación común que facilite el encuentro o con un espacio físico adecuado para reunir a todo el equipo. La ausencia de estos factores es muchas veces causal de conflicto y atenta contra las buenas intenciones de trabajar en forma colegiada.

Una de las directoras entrevistadas plantea este problema:

“A causa del multiempleo y debido a que muchos docentes trabajan en otras instituciones y no pueden quedarse “ni un minuto más en la escuela”, no existen los tiempos necesarios para el intercambio de experiencias, no se pueden planear reuniones de formación o de reflexión. La planificación se hace en solitario y no se comparte ni se analizan en profundidad las dificultades que los alumnos tienen o que traen del año anterior. Esto atenta contra los esfuerzos que podemos hacer para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.”

Sin embargo, varios directivos han encontrado solución a este problema recurrente y realizan las reuniones un sábado de cada mes, finalizando el encuentro de trabajo con un evento social con las familias de los que participaron en la reunión. En otros casos, los directivos flexibilizan horarios y negocian la participación en las reuniones a cambio de dar días libres a los maestros cuando los necesitan para realizar algún trámite particular.

Pese a las dificultades observadas, estas escuelas tienen **experiencias positivas** de trabajo en equipo y afirman que éste puede ser un factor motivador, favorecedor del conocimiento interpersonal y el intercambio de iniciativas. En definitiva, esta forma de trabajo puede generar mejores condiciones para analizar el sentido de la acción educativa cuando las personas se implican en procesos de reflexión y apertura a nuevas perspectivas.

Fullan y Hargreaves (1996) realizan las siguientes consideraciones:

- Quienes participan en una situación compartida generan una autopercepción y unas expectativas creadas en común, a través del lenguaje y de los referentes que normalmente utilizan.
- La percepción así autoconstruida está relacionada con los significados que emergen a partir de la propia relación.
- Las culturas de la enseñanza compartidas, las creencias comunes y las percepciones entre subgrupos de docentes y directivos favorecen determinadas respuestas a los problemas más comunes y se convierten en recursos y fuentes de aprendizaje para los recién incorporados a la profesión.

El establecimiento de mayores vínculos entre el profesorado para la elaboración de criterios de trabajo comunes se acerca a la idea de convertir a las instituciones en “comunidades de aprendizaje”, en “centros de cultura de colaboración” (Senge, 2000).

La experiencia de las escuelas que participan del Programa Gestión Participativa-Liderazgo en Educación-PGP/LIDERE, que promueve la Universidad Federal de Bahía y que une a grupos de escuelas en torno a proyectos comunes, demuestra que el trabajo colaborativo da resultados positivos. Una de las directoras que participa del proyecto comenta:

“Siento que no estoy sola en este barco... en el grupo nos damos fuerza... me parece que ya no soy más una pieza de una máquina que a nadie le interesa... Trabajar con colegas de otros centros y de la universidad nos aporta otras ideas, nuevas formas de hacer las cosas. Significa que hay que pensar juntos sobre una misma tarea, buscar caminos alternativos, aprender a convivir con lo diferente, tolerar... Es difícil, pero tiene sus recompensas...”

En estos casos, la gestión escolar participativa se caracteriza porque los miembros se involucran en tareas y proyectos comunes, que a su vez implican la participación de otras organizaciones, universidades y empresas, lo que aumenta el sentido de pertenencia y contrarresta la soledad y la impotencia que generalmente sienten las escuelas en contextos de pobreza (Girling, Keith, Lück y Siqueira, 1994).

Para promover el trabajo colaborativo, los directivos desarrollan algunas de estas capacidades:

a. Establecer las condiciones básicas para trabajar en equipo

Entendiendo que un equipo de trabajo está signado por la colaboración y el debate, por la compartimentación de las percepciones y la confrontación de ideas en pos de la consecución de determinados objetivos, esta modalidad de trabajo requiere esfuerzos sistemáticos y permanentes que le otorguen continuidad a los procesos.

En este sentido será necesario:

- Clarificar los propósitos.
- Establecer objetivos.
- Acordar normas de funcionamiento.
- Explicitar los principios y valores compartidos que actuarán como marco de referencia de la tarea colectiva.

Si bien los principios forman parte del quehacer educativo, no siempre se encuentran integrados en forma explícita en las actividades grupales, sino que la forma de jerarquizarlos y ponerlos en escena se deja librada a la interpretación de cada uno de sus miembros. Por lo

tanto, estos principios deben pensarse e integrarse en propuestas educativas concretas que orienten el trabajo de los distintos colectivos y les otorguen identidad y sentido de pertenencia puesto que, en definitiva, deben representar los elementos que le dan sustentabilidad y sentido a las propuestas institucionales.

b. Coordinar los equipos de trabajo

Todo equipo de trabajo necesita un líder que oficie de coordinador referente de la tarea. La escuela cuenta con el directivo como líder. Ésta es la cabeza visible de la institución y habitualmente ejerce la función de coordinación. Sin embargo, algunas situaciones requieren que otros coordinadores apoyen la tarea del directivo como responsables de diferentes equipos de trabajo.

Ocupar el lugar de líder grupal entre pares no es una función que todos los docentes desarrollen sin dificultad. Puede resultar más sencillo enfrentar la coordinación de un grupo de estudiantes que de un grupo de colegas con los que se comparten las mismas funciones y el mismo “status institucional”.

Generalmente la dirección es quien estructura la tarea grupal y define las funciones del coordinador, que tendrá a su cargo:

- Clarificar el propósito de la tarea.
- Definir los perfiles, roles y responsabilidades de los participantes del equipo (incluyendo los del propio coordinador).
- Establecer las principales líneas de acción para desarrollar.
- Explicitar las metas que se esperan lograr.
- Fijar los tiempos con los que se cuenta para alcanzar dichas metas.
- Negociar con el grupo las estrategias para implementar.
- Construir con el colectivo las normas de funcionamiento interno.
- Promover la autoevaluación sistemática del funcionamiento del equipo.

c. Ayudar al equipo en su proceso evolutivo

El directivo cumple un rol fundamental para “crear” equipos y, en este sentido, la conocida frase “los grupos no nacen, se hacen” (Gibb, 1971) reafirma lo que algunas investigaciones plantean acerca del rol del coordinador de equipos durante los diferentes **momentos y fases** por los que éstos transitan (Dyer, 1998).

Los equipos no logran funcionar en forma eficiente desde el inicio, sino que pasan por un proceso evolutivo que es necesario conocer para impedir su estancamiento ante dificultades o problemas y dirigirlo hacia los objetivos que se ha fijado alcanzar. Goleman et al (2002) plantean la importancia que adquiere el liderazgo del directivo al apoyar a los equipos en su tránsito por las diferentes etapas de madurez.

d. Desarrollar el “profesionalismo interactivo”

Dado que un equipo de trabajo no es otra cosa que un grupo de personas colaborando, debatiendo, compartiendo percepciones, elaborando propuestas en común y valorando los procedimientos de trabajo en relación con los objetivos y los referentes de actuación que se generen en ese trabajo común, es necesario que el directivo considere, además de las capacidades mencionadas anteriormente, aquéllas que deben desarrollar los integrantes de su equipo.

Entre otras cosas, el desarrollo del “profesionalismo interactivo” requiere que el directivo:

- Otorgue poder a los miembros para la realización de las tareas asignadas.
- Preste especial atención a las relaciones interpersonales y los elementos de la comunicación a fin de minimizar los conflictos derivados de estos factores.
- Utilice técnicas y dinámicas grupales para la resolución de problemas, siguiendo los pasos y las herramientas de análisis para cada etapa de la secuencia.
- Promueva la reflexión de la propia práctica y la autoevaluación para revisar la marcha del proceso en la consecución de los objetivos, además de los resultados.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES

Actividad 15

a. Analice las siguientes preguntas:

¿Qué estrategias podrían implementarse para disminuir los efectos de la “balcanización”?

¿Es posible superar la “falta de tiempo y espacio” para trabajar en equipo?

b. Construya las características de trabajo en equipo desde su propia propuesta.

Actividad 16

a. Analice, desde su experiencia, las consideraciones de Fullan y Hargreaves (1996) presentadas en el texto. Desde su experiencia, ¿qué situaciones o casos puede asociar a las características de ambos tipos de trabajo en equipo?

Actividad 17

El objetivo de esta actividad es visualizar, a través de un modelo, tres formas diferentes de coordinar o liderar equipos.

Analizar la tipología clásica de Lewin (1988) acerca de los tipos de liderazgo de equipos y, de acuerdo con la experiencia, responder las siguientes preguntas:

¿Cuál o cuáles de estos estilos pueden lograr mayor eficacia y satisfacción de los miembros?

¿Es posible que un estilo sea más conveniente que otro en determinados momentos en la vida de los equipos?

¿Esta categorización también es realista para las instituciones educativas?

Estilos ¹¹	A	B	C
Toma de decisiones	El líder toma las decisiones solo. No hay discusiones y no se tienen en cuenta las opiniones e ideas de los miembros.	El líder admite la discusión. Las decisiones se toman deliberando y razonando todos juntos.	Las decisiones se toman según los deseos individuales.
Actuación del líder frente al grupo	El líder actúa con un estilo directivo en el plano del contenido y el procedimiento. No tiene en cuenta las ideas de otros, pero el objetivo se alcanza.	El líder no es directivo en el plano del contenido, pero sí es directivo en el procedimiento para alcanzar, todos juntos, el objetivo señalado.	El líder no es directivo en todos los planos. Su forma de dirigir es no dirigir. Deja que el grupo decida aunque se dilate la toma de decisiones.
Desarrollo de las tareas	El líder aporta todo su potencial para la tarea. Admite aportes al trabajo pero no discusiones sobre la forma de hacerlo. Asume él solo la responsabilidad sobre todo.	El líder facilita y organiza el trabajo colectivo. Ayuda al grupo a percibir sus procesos así como sus causas y motivaciones. Comparte la responsabilidad con el grupo.	Todos pueden expresar sus sentimientos como quieran. El coordinador no organiza las actividades en forma planificada. Las responsabilidades están diluidas.
Productividad y satisfacción del grupo	La productividad es alta pero sin una satisfacción adecuada. Se pueden generar sentimientos de agresividad y oposición, el clima es negativo y falta cohesión. El grupo se derrumba si el líder no está presente y activo en todo el proceso.	El grupo produce de forma positiva y con satisfacción. Apenas hay agresividad, oposición o tensión. El trabajo producido resulta original y constante. El espíritu del equipo es positivo y el grupo perduraría por sí solo si faltase el líder.	El grupo está a gusto, pero la productividad es escasa. La creatividad se da solo en miembros aislados. La forma de funcionamiento es desordenada. Los miembros sienten inseguridad y confusión. Casi nunca hay conflicto.

¹¹ Lewin los llama autocrático, democrático y *laissez faire* (“dejar hacer”), respectivamente.

Actividad 18

Cuando un equipo comienza a operar, es importante explicitar las normas bajo las cuales va a funcionar a fin de minimizar los conflictos que pueden ocasionarse entre los miembros. Se sugiere que defina, a partir de su experiencia, cuáles serían las normas de funcionamiento con las que un equipo debería contar para facilitar su eficiencia y eficacia.

Actividad 19

- a. En forma escrita e individual, piense en un valor que considere relevante para el funcionamiento del equipo (puede estar relacionado con los principios que el centro ha definido de acuerdo con su misión).
- b. A cada valor o principio deberá asignarle uno o más comportamientos representativos, que sean relevantes para la consecución de los planes del equipo.
- c. Registre esto en tarjetas de dos colores (los valores en un color y los comportamientos en otro color) y colóquelas en el pape-lógrafo, de acuerdo con el esquema que se presenta como ejemplo:

Valores	Comportamientos
Ejemplo: Compromiso	Apoyar las decisiones tomadas por el equipo Involucrarse. Participar y cumplir las actividades o tareas encomendadas, en tiempo y forma.

Actividad 20

- a. Se sugiere que analice los roles que asumen las personas cuando trabajan con otras y que se sistematizan en el cuadro.
- b. Compare estos roles con los que encuentra en su cotidianidad.

Roles	
Orientados a la tarea	Establece la agenda de trabajo, orienta, impide la dispersión, toma iniciativas, busca información, proporciona y pide información, analiza, coordina, elabora, evalúa.
Orientados a las relaciones	Concilia intereses, observa el funcionamiento, estimula la participación, establece parámetros, alienta en momentos de decaimiento, registra los emergentes.
Orientados a la oposición	Monopoliza la palabra, es agresivo, domina, utiliza la ironía y el sarcasmo en su forma de comunicación, hace mal uso del humor, manipula, no da información, culpabiliza, no opina, desacredita las iniciativas.

- c. Elabore un cuadro con los comportamientos disfuncionales más frecuentes.
- d. Diseñe las estrategias posibles para minimizar los efectos negativos que tienen estos comportamientos en los equipos.

Actividad 21

- a. Analice las fallas que, de acuerdo con su experiencia, se producen en las reuniones de trabajo.
- b. Elabore pautas para conducir buenas reuniones.
- c. Registre esto en papelógrafos o filminas.

d. Contraste las pautas elaboradas con una pauta tipo como la que se indica a continuación¹²:

Antes de la reunión:

- Elaborar el objetivo y precisar los resultados esperados.
- Elaborar la agenda (las ideas principales que se quiere transmitir).
- Prever los recursos y materiales necesarios.
- Listar los participantes.
- Prever la hora de inicio y finalización.
- Escribir la convocatoria y enviarla.

Durante la reunión:

- Observar aspectos de disciplina básica: respeto de los horarios/puntualidad al inicio y al término, bloqueo de interrupciones (llamados telefónicos, intromisiones de personas ajenas a la reunión), respeto del uso de la palabra, exclusión de diálogos paralelos.
- Orientar hacia el objetivo, evitar la dispersión y lograr una participación equilibrada de los miembros.
- Facilitar un clima de relaciones positivas, un ambiente de confianza, respeto, cordialidad, espíritu de cooperación, escucha, disposición a dar información, atención a los demás.
- Nombrar a un moderador para mantener la reunión centrada en el tema, dar participación y evitar que un miembro monopolice la palabra.
- Nombrar a alguien para que tome nota de los temas principales, los puntos clave tratados y las decisiones tomadas, incluyendo quién aceptó hacer qué cosa y para cuándo.

¹² Adaptado de Lazzati (1999).

Al finalizar:

- Preparar y distribuir las resoluciones.
 - Evaluar la reunión para mejorar su productividad.
 - Implementar el control de las decisiones tomadas en la reunión.
-

6. Comunicar de manera efectiva

Los profesionales de las escuelas visitadas plantean que la comunicación es clave para superar varios de los problemas que se generan, tanto por fallas en la comunicación interpersonal como por ineficacia en el manejo de los canales y medios para dar y recibir información. En este sentido, el directivo de los centros educativos cumple un papel importante como articulador y enlace entre las diversas instancias que componen la compleja red en la que está inmersa la institución educativa.

Estos directivos son capaces de comunicar en forma efectiva para influir en los equipos docentes e implementar innovaciones que mejoren los aprendizajes de los alumnos, desarrollar alianzas con otras organizaciones que puedan apoyar el trabajo de las escuelas o negociar con padres, autoridades y maestros.

Para una escuela que desee transformar sus prácticas y esté dispuesta a enfrentar los desafíos del cambio, la participación colectiva es fundamental y, en esa tarea, el directivo deberá generar espacios de intercambio donde se establezca un diálogo que permita, por ejemplo, explicitar los distintos intereses y motivaciones, aclarar posicionamientos diversos y negociar la distribución de responsabilidades.

El director de una escuela de Santiago de Chile nos comenta:

“La puesta en marcha de la reforma trajo muchos problemas con los profesores... yo creo que varios de ellos fueron debido a una mala comunicación... falta de información, mensajes poco claros... contradictorios... un día se mandaba una circular y, al otro día, mandaban otra que parecía indicar lo

contrario... Con los padres pasó lo mismo, hubo malas interpretaciones... no supimos explicar bien para qué estábamos pidiendo su colaboración, con palabras fáciles de entender por la gente...

Es necesario conversar más... es cierto que el tiempo no alcanza, pero hay que hacerlo... buscar medios de comunicación formal... y también generar encuentros que aporten algo más que quejas sobre los alumnos o los padres, que no sean sólo espacios de catarsis..."

Vemos entonces que los procesos de transformación organizacional están estrechamente ligados a los procesos de comunicación porque dependen de compromisos de acción que se logran fortaleciendo la capacidad de "formular peticiones y obtener promesas" (Casassus, 2003:12).

Los estudios que realizamos, en el marco de los proyectos y programas mencionados, nos permitieron observar que ciertas escuelas cuentan con directivos capaces de articular la perspectiva organizacional con la interpersonal porque entienden que ambas representan "instancias básicas y constitutivas" de la dinámica institucional.

En este sentido, saber comunicar en forma efectiva, internamente y con el entorno, es una competencia clave para los líderes educativos. Al hacerlo, éstos despliegan sus competencias cuando resuelven situaciones como las que presentamos a continuación.

a. Desarrollar circuitos de comunicación

El centro educativo es, como vimos, una organización caracterizada por la complejidad y el dinamismo. En ella circula una gran cantidad de información y, por lo tanto, es necesario establecer circuitos que permitan que el colectivo educativo cuente con la información necesaria en el momento oportuno.

De acuerdo con las investigaciones de Mintzberg (1993), hemos detectado que los directivos de estas escuelas saben qué información transmitir, cómo y cuándo transmitirla y a quién hacerla llegar, y comprenden que para alcanzar una mejora sustancial en el manejo de la información deben:

- Presentar la información en forma concreta y clara.
- Dar a conocer la información que afecta a los diferentes sectores.
- Seleccionar un sistema ágil y eficaz para transmitir la información.
- Establecer canales claros de comunicación para que la información circule.
- Asegurarse de que todos los sectores implicados reciban la información al mismo tiempo.

Lograr buenos sistemas de comunicación, que permitan contar con suficiente información para detectar y comprender el origen de posibles ejes de tensión, es considerado importante por los directivos. De manera coincidente, Aguerrondo (1989) afirma que un adecuado manejo de la información permite definir “hipótesis de causa” sobre la base de los datos disponibles.

En este sentido, si la información basada en datos no se entrega al colectivo en tiempo y forma para su socialización, no se producen los procesos de reflexión y participación de los actores y prima la interpretación subjetiva de los fenómenos para la toma de decisiones. Entonces adquiere relevancia la forma en que el directivo articula el manejo de la información, ya que puede adoptar una postura más vinculada a generar y compartir información, o una postura que se caracterice por limitar o regular el flujo de información.

Promover la producción y difusión de información relevante es una manera de apostar a la participación y al compromiso de los distintos involucrados, y reducir los efectos del poder en el manejo de información. Pero además es una forma de incrementar la capacidad de aprendizaje del propio centro en todos sus niveles, puesto que la circulación de información permite saber qué está sucediendo, qué innovaciones se están produciendo y qué estrategias alternativas se están desarrollando, lo que facilita la evaluación sistemática de los resultados (Toranzos et al, 1996).

En estrecha vinculación con estas perspectivas, las observaciones que realizamos en las escuelas muestran que los directivos son capaces de generar circuitos de comunicación que permiten contar con información oportuna y relevante, desarrollar códigos comunes de comuni-

cación y asegurar que existan mecanismos de manejo de la información para que ésta llegue a todos los sectores implicados y, una vez comunicada, se incorpore en la toma de decisiones.

Dicen los directores entrevistados:

“Es muy importante mantener informados a los profesores, hacer que los proyectos se asuman como propios... por lo menos es lo que a mi me ha dado resultado... cuando uno da participación, los vínculos que se crean no son sólo profesionales sino también personales... entonces te creen, porque hay confianza...”

En realidad generamos mucha información en las escuelas... no me refiero a la que debemos enviar al ministerio, porque ésa es de rutina, pero creo que los profesores tienen información sobre los alumnos, sobre sus prácticas, sobre las cosas que dan resultado... y eso no se comunica... bueno, me lo comunican a mí, pero no siempre lo saben todos... es que no tenemos tiempo para compartirla... y para usarla debidamente en la toma de decisiones.”

b. Prestar atención a los marcos de referencia

La comunicación se da cuando existe un sentido comunicado y compartido por quienes intervienen en la interacción. El punto de partida de toda comunicación es la “comprensión” más que la “participación”; es necesario prestar atención a los elementos que intervienen en la comunicación ya que diferentes lógicas y códigos otorgan sentido (o no) a lo comunicado (Luhmann, 1996; Habermas, 1997; Ellis y Mc Clintock, 1990).

En contextos de pobreza, es relevante prestar atención a los marcos de referencia, puesto que las relaciones simbólicas que se establecen entre los padres y alumnos con la institución es percibida por éstos como excluyente. En ámbitos que se caracterizan por la marginación, el vínculo de los padres y alumnos con la escuela asume comportamientos de violencia y exigencia para que ésta satisfaga las necesidades primarias o para encontrar allí las esperanzas faltantes.

La directora de una escuela de Buenos Aires señala:

“Es que trabajamos en un entorno donde los problemas no se resuelven por medio de las palabras sino con la violencia... los profesores pasan todo el día solucionando peleas entre los alumnos... porque uno miró mal al otro, o lo rozó con el cuerpo mientras caminaba... y los profesores están cansados, a veces pierden la paciencia y también ellos gritan...”

Con los profesores también se crean problemas de comunicación, recuerdo el otro día que le dejé un mensaje a un maestro y éste entendió todo al revés... quizás no reparé en las palabras o en formas “amables y correctas” porque estaba muy apurada, pero hay mucha susceptibilidad... hay que cuidarse de cada palabra...”

Muchas veces los padres hacen críticas en aspectos técnicos, aunque no sepan... se ponen agresivos, gritan, exigen... en realidad están trasladando sus problemas, sus frustraciones a la escuela... es necesario comprenderlos, entender sus marcos de referencia, sus códigos marcos... en una palabra, el contexto...”

Según Rodríguez (2001), la información es una “selección entre alternativas” y, por lo tanto, habrá que integrar tres aspectos:

- La información para transmitir (el mensaje).
- Los códigos en que basarse para transmitirla (tipo de lenguaje, expresiones, gestos).
- La forma de comprenderla (el receptor selecciona el marco de referencia que le otorga sentido a la información recibida y verifica la comprensión).

La información para transmitir (el mensaje)

Al comunicar es necesario prestar atención a tres elementos clave de la comunicación interpersonal:

- Identificar el objetivo de la comunicación, el fin que se persigue con ella.
- Adaptar el mensaje al destinatario a fin de evitar los problemas de comunicación que ocasionan las suposiciones, los sobre entendidos y los mensajes incompletos, entre otros “ruidos” de comunicación.
- Buscar la retroalimentación o *feedback* (verbal o gestual) a fin de evitar una comunicación unidireccional o sin retorno y propiciar la comunicación de doble vía.

Por esto habrá que ajustar el nivel de la información a las necesidades del receptor, teniendo en cuenta:

- Los marcos de referencia de los destinatarios (prestar atención a la edad, los conocimientos, las experiencias, las preferencias, las necesidades, las actitudes, los estilos personales, los modos de vida y las pautas culturales) de las personas que participan en la comunicación¹³.
- El contenido: la conveniencia de omitir o incluir detalles y utilizar o no evidencia empírica de acuerdo con los destinatarios.
- Las formas de verificar la comprensión del mensaje a través de las preguntas o la observación de los gestos.

Los códigos de comunicación

Lograr claridad en la expresión es un factor importante para evitar los obstáculos en la comunicación interpersonal. Se suele decir que la comunicación está “fuera de código” cuando, por ejemplo, se utilizan gestos, jergas técnicas, abreviaturas u otras expresiones difíciles de entender por el otro.

En la comunicación cara a cara, la coherencia entre las formas verbales y no verbales (expresiones o gestos) es relevante e implica que el tono de la voz, los gestos y las expresiones faciales se condicen con el contenido del mensaje. Se estima que el 10 % de la comunicación

¹³ Una explicación más detallada sobre los Marcos de Referencia aparece más adelante en el texto,

está representado por las palabras, el 40 % por los sonidos y la manera en que se dicen las palabras (tono de voz), y el 50% por el lenguaje no verbal y corporal (Ellis y Mc Clintock, 1990).

Para poder comunicar es necesario considerar, además del código, la elección de los canales o medios de acuerdo con el objetivo. La elección se efectúa teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- Volumen o complejidad de la información.
- Requerimiento de una respuesta inmediata al mensaje.
- Cantidad de personas a las que se dirige el mensaje.
- Posibilidad de cambiar el mensaje una vez transmitido.
- Formalidad o informalidad que requiere el mensaje.
- Limitaciones geográficas o físicas en los medios para utilizar.

La forma de comprender la comunicación

Las personas interpretan lo que ocurre a su alrededor de formas muy diversas, de acuerdo con los modelos mentales y las creencias que han adquirido y aprendido, su entorno sociocultural, sus experiencias personales y su personalidad, entre otros factores.

Uno de los aspectos más perniciosos para una comunicación eficaz es confundir la experiencia real con la interpretación o explicación subjetiva que se elabora sobre ella, un fenómeno llamado inferencia. Cuando esto sucede, las personas guardan un mapa o modelo mental de la experiencia y filtran lo ocurrido de acuerdo con sus valores personales, su entorno sociocultural, etc., lo que suele desencadenar malos entendidos que afectan a la comunicación (Argyris, 1995).

Para manejar las inferencias, es necesario comprender que:

- Empleamos “lentes” para entender lo que nos rodea.
- Nuestros juicios son sólo interpretaciones efectuadas a través del “filtro” de nuestros modelos mentales, por lo tanto juzgamos y evaluamos de acuerdo con ellos.

A nivel institucional, el marco de referencia se refiere al conjunto de elementos que tiene que ver con la historia, los valores, el sentido, que la escuela ha definido. Es importante que la escuela establezca o construya ciertos marcos de referencia que aseguren esquemas colectivos de distinción que favorezcan la comprensión de lo comunicado.

Estos marcos de referencia podrán estar representados en el proyecto institucional, la misión y visión de la escuela, las normas de convivencia que orienten las prácticas institucionales, los marcos teóricos que actúen de referente de las prácticas de aula, las líneas de investigación que se estén desarrollando en relación con las necesidades que tenga la escuela, etc.

c. Mecanismos para el manejo de la información

La evidencia recogida a través de las entrevistas a los directivos habla de la necesidad de que la comunicación se instale en todos los sectores del centro educativo, puesto que éste no es un fenómeno que se produce en forma natural sino que hay que promoverlo. La propia estructura cubicular y compartimentada de cualquier institución –incluyendo la escolar– conduce a que la información tienda a presentar un comportamiento sectorial.

Desde un punto de vista estructural, las escuelas no favorecen la interacción entre sus diferentes sectores debido a la fuerte presencia de la visión áulica. El directivo y su equipo tendrán que ser quienes promuevan una mirada mucho más transversal e integradora, a partir de estrategias comunicativas que involucren a los distintos sectores del centro y construyan una red comunicacional.

La noción de red se refiere al espacio signado por las interacciones formales e informales entre quienes habitan una misma institución, o forman parte de su entorno. Esta mirada jerarquiza una dimensión de análisis de lo institucional diferente de la que habitualmente prevalece, centrada en las actividades de aula. Desde esta perspectiva, cada grupo de personas puede imaginarse como un “núcleo” que integra una potencial red de vinculación, que debe consolidarse a partir de estrategias concretas.

Cuando el directivo piensa la comunicación desde la perspectiva de una red comunicacional, surge la necesidad de detectar y diferenciar:

- Las rutinas de comunicación que unen sectores de las rutinas que los aíslan.
- Los puntos o nodos de promoción y difusión de información útil y oportuna de los puntos o nodos donde esto no se genera.
- Los sectores donde la densidad de información que se trasmite es significativamente mayor de los sectores donde las prácticas se vuelven automáticas y rutinarias.
- Los dispositivos de comunicación que han demostrado ser útiles para socializar información de los dispositivos que no afectan a las personas a las que van dirigidos.

Si utiliza los dispositivos de comunicación como dinamizadores de la construcción de redes de vinculación, tendrá en cuenta:

- Las características de los diferentes destinatarios a los que va dirigida la información (docentes, padres, alumnos, autoridades, agentes comunitarios, etc.).
- La información relevante, diferenciándola de la accesorio de manera tal de asegurar su lectura.
- La creación de instancias colectivas en las que se trabaje en torno de la información transmitida.

Si analiza la **periodicidad** con que se trasmite la información, podrá comprender por qué es frecuente o poco frecuente la presencia de retransmisiones (comunicaciones que se transmiten de una persona a otra y que, por esta razón, sufren modificaciones) o rumores (forma de comunicación informal que surge cuando los mensajes formales no llegan a tiempo a los destinatarios).

Si piensa en instancias colectivas para socializar la información, es necesario que los miembros sientan que:

- Pueden “abrirse” para expresar opiniones, examinar y cuestionar pensamientos y sentimientos (Senge, 1994).
- Existe, por lo tanto, un clima de confianza que se manifiesta en la apertura al diálogo, a la participación y a la expresión de ideas divergentes.

- El directivo es un modelo de “persona confiable” para generar ese clima de entendimiento y anima a todos los integrantes del colectivo de trabajo a participar exponiendo ideas, puntos de vista, objeciones constructivas y dificultades, brindando información, comunicando los logros y las dificultades observadas para avanzar en el proceso.

d. La comunicación y la información para la toma de decisiones

Los directivos plantean, en concordancia con lo que señala la literatura (Frigerio, 1996), que para construir el cambio y hacer viable la transformación, los centros realizan una sucesión de esfuerzos, entre los que se encuentra aprender a sistematizar la información.

La articulación entre la comunicación, el manejo de la información y la toma de decisiones queda en evidencia cuando se implementan sistemas de monitoreo. Su consolidación en la práctica exige:

- Contar con información relevante y clara en el momento oportuno que dé cuenta de lo que está sucediendo.
- Actuar en consecuencia, regulando los procesos en los que se participa.
- Coordinar acciones con los otros implicados en torno a los objetivos comunes.

Cuando se logra instaurar este ciclo, los centros educativos son capaces de generar información sobre sí mismos que les permite tomar decisiones basadas en datos y no en aspectos subjetivos como la percepción personal o la experiencia.

Muchas veces las escuelas cuentan con los datos y poseen las estadísticas, pero esta información parece pertenecer a “los archivos”. Otras veces la información fluye y los canales existen, aunque sean informales, pero no se los utiliza como brújula que guíe las acciones porque la planificación está ausente.

La falta de articulación entre la comunicación, el manejo de información y la toma de decisiones queda en evidencia cuando la escuela

no tiene respuestas coherentes o uniformes ante determinados problemas, o cuando el proyecto educativo institucional no refleja con sus acciones que analiza los problemas y construye los objetivos en relación con esos problemas que quiere resolver.

Una directora, en su testimonio, sintetiza lo expresado también por otros directivos:

“Antes, actuábamos así... a la deriva... decidiendo por lo que cada uno pensaba o sentía... nos dimos cuenta de que teníamos que trabajar sobre bases más objetivas, buscando la información, preguntando a otros cómo estaban resolviendo tal o cual problema, analizando los datos que estábamos generando día a día para sistematizarlos, analizarlos y decidir qué hacer...”

Creo que no podemos seguir así, a la deriva... decidiendo por lo que cada uno piensa o siente... es necesario trabajar sobre bases más objetivas y para eso hay que buscar la información, preguntar a otros cómo están resolviendo los problemas, hablar con los asesores pedagógicos, o analizar la información que generamos día a día para sistematizarla, analizarla y sobre eso decidir...”

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES

Actividad 22

- ¿Cuál es la política de comunicación en su escuela?
- Piense en algunos de los comunicados de las autoridades educativas que han llegado a la escuela, ¿cuáles son los criterios que elige para decidir (i) si transmitir o no esa información, (ii) cómo transmitirla, (iii) cuándo transmitirla y (iv) a quién hacerla llegar?

Ejemplos de comunicaciones:	Transmito/ No transmito	Cómo y dónde la transmito	Cuándo transmito	A quién transmito
	¿Sobre la base de qué criterios decido?	¿Qué medios utilizo?	¿Lo hago en forma inmediata o no?	¿Realizo alguna selección? ¿Por qué?
A:				
B:				
C:				
D:				

Actividad 23

Con el objetivo de socializar e intercambiar ideas y prácticas acerca de aspectos relacionados con la difusión de la información en los centros educativos, se sugiere realizar la siguiente actividad:

- Piense en cuatro tipos de comunicación: a padres de familia, alumnos, docentes y personal auxiliar.
- Elija los canales y medios que consideren más adecuados para lograr el objetivo.
- Justifique la respuesta a través de ejemplos de la propia práctica.

- d. Discuta sobre la pertinencia de la elección del medio o canal en relación con el objetivo de la comunicación.
- e. Evalúe la elección del medio o canal elegido para difundir la información, en relación con algunos criterios establecidos en las tablas 1 y 2.

Objetivo de la comunicación	Actores	Canales/medios de comunicación elegidos
Difundir información proveniente de la secretaría de educación.		
Brindar información proveniente de la secretaría de educación para tomar resoluciones en el centro.		
Brindar información para persuadir o conseguir apoyo sobre un asunto o una actividad.		
Compartir información para resolver un problema del centro.		

Tabla 1
Comunicación oral y escrita ¹⁴

Verbal-grupal	Verbal-Cara a cara	Escrita
Ventajas	Ventajas	Ventajas
Transmisión rápida Transmisión flexible El emisor controla el momento y el lugar de transmisión. Permite una respuesta inmediata	Todas las ventajas de la primera además de: Más personalizado. Genera compromiso. Permite la ayuda de las señales no verbales para hacer entender el mensaje.	Existe un registro del mensaje. Permite al receptor repetir el mensaje hasta su total comprensión. Es adecuada para los mensajes complejos o largos. Permite al receptor asimilar el mensaje a su propio ritmo. Exige mayor precisión.
Desventajas	Desventajas	Desventajas
Se puede olvidar. Puede transmitirse alterando el sentido con el que se diseñó el mensaje.	El receptor no puede repetir partes de las que no está seguro. No existe un registro. Si el mensaje es complejo o largo, se puede perder.	Requiere más tiempo de elaboración. Impersonal. No se produce una respuesta inmediata.

Tabla 2
Criterios para la elección de medios de comunicación ¹⁵

El volumen o la complejidad de la información
El requerimiento de una respuesta inmediata del mensaje
La cantidad de personas a las que se dirige el mensaje
La posibilidad de cambiar el mensaje una vez transmitido
La formalidad o informalidad que requiere el mensaje
La contemplación de limitaciones geográficas o físicas en los medios para utilizar

¹⁴ Adaptado de Lazzati (1999).

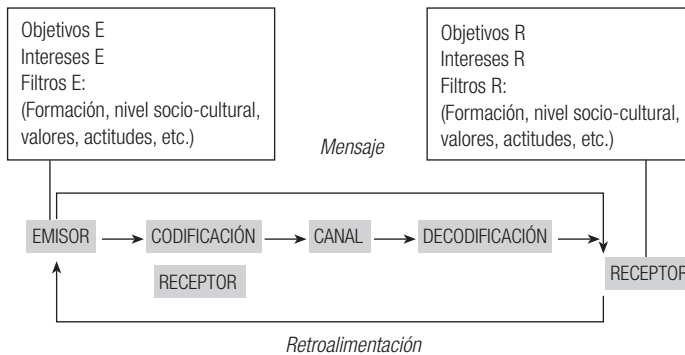
¹⁵ Elaborado sobre la base de Reobuck (1994).

Actividad 24

Con el objetivo de analizar los elementos que intervienen en los procesos de comunicación interpersonal e institucional y minimizar los factores que bloquean, distorsionan y generan conflictos, se sugiere realizar el siguiente ejercicio:

- a. Elija un tema para comunicar (objetivo de la comunicación) a cuatro tipos de actores, defina el objetivo del mensaje y seleccione el canal o medio para su elaboración. Tenga en cuenta los elementos presentes en este modelo de comunicación¹⁶:

Figura 1



- b. Preste especial atención a los siguientes aspectos:

- Los marcos de referencia de los diferentes destinatarios sabiendo que, en el proceso de codificación-decodificación, se produce un “filtro” entre lo que quiso comunicar el emisor y lo que entiende el receptor.
- El contenido del mensaje y la claridad de lenguaje de acuerdo con los destinatarios.
- La necesidad o prescindencia de la instancia de retroalimentación o feedback para los mensajes que se quieren transmitir a los diferentes actores. Si se considera necesaria la retroalimentación para verificar la comprensión, ¿cómo haría para obtener feedback? Ejemplifique.

¹⁶ Este modelo se basa en el enfoque interaccionista cuyas ideas básicas se ilustran en la figura. Para profundizar, ver Elizondo Huerta (2001).

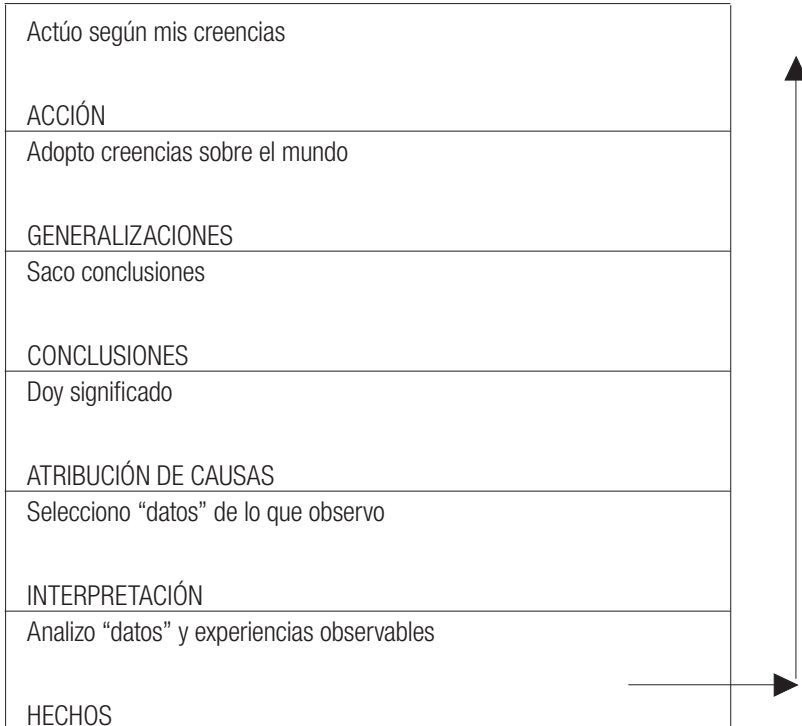
- El papel que desempeñan el contexto, la oportunidad y la situación del entorno para los tipos de comunicaciones que se están planificando.

Actividad 25

Analizar el fenómeno de las inferencias, a partir de “La escalera de las inferencias” (Argyris, 1995) y reflexionar sobre las siguientes preguntas:

A nivel institucional, ¿qué efectos o consecuencias tiene la definición de los marcos de referencia del centro como factor de apoyo para la comprensión de los mensajes y comunicados?

¿Qué ejemplos puede plantear sobre las inferencias como causales de conflictos?



Actividad 26

a. Analizar las siguientes afirmaciones:

1. “Difundir la información es una forma de democratizar el poder en las organizaciones.”

¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Qué riesgos puede conllevar una difusión amplia de la información? Si hiciera un análisis de COSTO-BENEFICIO, ¿qué pesaría más en su balanza?

2. “Promover una política institucional de comunicaciones abiertas disminuye las posibilidades de la formación de grupos de poder alrededor del control de la información.”

¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Qué estrategias podría implementar para minimizar la formación de grupos de poder en el centro educativo con relación al manejo de información?

b. Justifique sus respuestas y ejemplifique sobre la base de experiencias concretas que ilustren su posición.

Actividad 27

Reflexione y proponga acciones concretas para la disminución del rumor en la institución, a partir de las siguientes preguntas de discusión:

¿Qué problemas han significado el rumor o las retransmisiones de información en sus centro?

¿Cómo se han abordado?

¿Qué sugerencias puede hacer desde su experiencia?

¿Cuán realistas le parecen las pautas que se presentan a continuación?

Pautas para disminuir el rumor

Emitir los mensajes a tiempo para alcanzar a todos los destinatarios en forma simultánea.
Ser consciente de que “circula un rumor” y analizarlo con las personas involucradas, ya sean docentes, personal auxiliar, padres o autoridades.
Buscar alternativas para mejorar los hábitos de comunicación que generan distorsiones.

Actividad 28

a. Lea los lineamientos que se plantean a continuación y opine sobre su pertinencia.

*Lineamientos para las instancias de entrevistas con padres*¹⁷

- Tener en claro qué información se espera obtener del alumno y de su contexto familiar, así como la información que se quiere transmitir a los padres.
- Elaborar un mensaje amigable para los padres, usando un lenguaje sencillo y claro, sin palabras ambiguas ni generalizaciones, para evitar resistencia, temor o cohibición.
- Adecuar un espacio físico (no usar el corredor o el pasillo) para demostrar respeto por la situación y ofrecer un clima que favorezca la conversación.
- Definir un horario acotado y respetarlo.
- Realizar una pauta de entrevista por escrito y llevarla a la acción.
- Al comienzo, es importante crear un clima de confianza, por ejemplo a través de comentarios sobre la importancia de mantener una comunicación permanente.
- Centrarse en el objetivo: explicar por qué se les ha citado, dar y recibir información sin apelar a tecnicismos.

¹⁷ Estas pautas se elaboraron sobre la base de los insumos que aportaron los directivos de las escuelas entrevistadas del Proyecto Directores en Acción (IIPE-UNESCO Bs. As.).

- Planificar acciones conjuntas entre la familia y la escuela para apoyar al alumno (contactos con puestos de salud, asistente social, psicólogo, clubes deportivos, etc.).
- Cerrar la entrevista: despedirse tratando de reconocer los aspectos positivos del encuentro, agradeciendo la presencia de la familia e insistiendo en dejar los canales de comunicación abiertos.

b. ¿Qué otros aportes puede realizar a la lista “los errores más frecuentes”?

Los errores más frecuentes:

- No planificar la entrevista ni respetar la planificación en caso de haberla realizado.
- No obtener la confianza de los padres o familiares.
- No demostrar coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal (admitir interrupciones, mirar el reloj, demostrar desatención, darle al entrevistado poco tiempo para hablar).
- Alterarse frente a los puntos de vista diferentes o mostrarse a la defensiva.
- Tratar al interlocutor (padres, abuelos, tíos) como si fueran niños por el hecho de que no comprenden los planteos realizados.
- No preguntar lo suficiente como para comprender el marco conceptual del interlocutor.
- No definir los pasos de intervención conjunta para seguir luego de la entrevista.

Actividad 29

Reflexione sobre las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las formas en que obtiene información de padres y otros agentes que se vinculan con la comunidad escolar (puestos de salud, ONG) acerca de los problemas de algunos niños y jóvenes que asisten al centro?

¿Cómo obtiene información de los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos?

¿Cómo se utiliza esa información en la adecuación curricular o en el proyecto educativo?

Si tuviera que calificar, en una escala del 0 al 10, el porcentaje de información objetiva que se utiliza para la toma de decisiones (en relación con las formas subjetivas), ¿dónde lo ubicaría? ¿Cuáles cree que son las razones?

¿Para utilizar más eficientemente la información, qué estrategias podrían implementarse?

¿Cuáles son las dificultades de comunicación que generalmente se presentan en las instancias para coordinar acciones con los otros miembros del colectivo?

¿Qué valor asigna a la confianza existente entre los miembros del colectivo para la participación y a la toma de decisiones compartidas?

¿Cuáles podrían ser las estrategias para generar un clima de confianza que acepte la ambigüedad y la complejidad de los centros educativos, especialmente de los que se ubican en contextos críticos?

CAPÍTULO 2

El “saber ser” del directivo

El trabajo empírico de este proyecto permite afirmar que los directivos de estas escuelas en particular confieren a la acción educativa un sentido que incluye, además del desarrollo de conocimientos, los aspectos afectivos, sociales y personales. El rasgo común de estas personas parece estar dado porque:

- Tienen un alto grado de compromiso con la tarea que desempeñan: son “militantes” de la educación porque “creen” en ella.
- Encuentran una fuerte gratificación en su práctica, en ese lugar concreto, que a otros les parece tan difícil y hasta detestable
- Confían en que los alumnos podrán aprender si ensayan nuevas formas de enseñanza y ponen en práctica otras formas de gestión y alianzas.
- Son muy flexibles, se permiten cambiar, innovar y abordar la complejidad de su contexto.
- Son proactivos (ver el apartado que trata este concepto).

Las palabras de algunos de estos directivos indican una actitud frente a la función que evidencia un “saber ser” del directivo, que compromete su propio proyecto profesional y personal:

“Me gusta mucho lo que hago, y cuanto más logro, más me gusta... aquí hay maestros muy buenos pero les faltaba, como yo digo, tomar impulso... ahora estamos realizando un proyecto con la Fundación para el aprendizaje de las matemáticas y ya hemos realizado dos competencias... con todos los maestros involucrados... hasta los profesores de educación física... los alumnos se entusiasmaron mucho...”

“No podría imaginarme en otro lugar... ésta es mi vida... aquí encuentro mi razón de ser... Mi esposo me regaña, él quiere que pida traslado a otra escuela más cerca, porque esta escuela está lejos de mi casa y pierdo mucho tiempo de transporte, pero aquí hemos partido de la nada y mire lo que hemos construido...”

“Hemos conformado un equipo que nos entendemos, nos ayudamos... compartimos experiencias e intercambiamos ideas... y todo esto para intentar el desafío de formar mejores personas... La tarea del maestro en estos contextos es muy dura, pero también tiene grandes satisfacciones...”

Sin embargo, el alto compromiso y motivación no son frecuentes entre quienes dirigen las escuelas de zonas pobres y, aunque en los documentos escolares se plasman ideales importantes para la educación, como “la escuela debe transmitir los valores para que la gente pueda desempeñarse en la vida democrática y pueda actuar en la sociedad en forma reflexiva, superándose a sí mismo”, sus aspiraciones están retraídas al nivel mínimo de la escolarización y el objetivo principal es mantener a los niños y jóvenes dentro de la escuela, para “que no deserten”.

En estas escuelas, parece haberse generado una actitud de pérdida de la responsabilidad profesional para gestionar un centro educativo, que se manifiesta de diversas maneras: en algunos casos, atribuyendo a las familias la responsabilidad por el fracaso en el aprendizaje de los niños, en otros, comprendiendo la situación de las familias pero esperando la “solución de los problemas económicos y sociales” para recuperar la función de enseñar. Existe un fuerte escepticismo frente a las posibilidades de la escuela de incidir en la mejora de las competencias de los alumnos. La reactividad ganó el terreno (ver el apartado que explica este término).

La actitud de “resignación” frente a las condiciones sociales del medio y las dificultades dentro de las cuales los maestros deben desarrollar la labor docente son tan grandes que, a su modo de ver, se vuelve imposible alcanzar aprendizajes. Se produce, en cierto modo, una suerte de “abandono de la misión”. Los testimonios muestran un sentimiento de desborde frente a las problemáticas sociales. Estos di-

rectivos han perdido la claridad de su rol y perciben el rol de la escuela como “asistencialista”, ligado a la “contención afectiva” y al disciplinamiento de los alumnos.

Estas situaciones de impotencia e insatisfacción impregnan muchas de las escenas observadas y denotan la falta de capacidad del directivo y de los docentes para generar modalidades que despierten en los alumnos el deseo de permanecer y no huir. Los mensajes de sus relatos revelan la falta de entendimiento y consenso por parte del directivo y de los docentes para construir uno o más sentidos de la escuela y llevan a que ésta se debata en un sinfín de incertidumbres cuyo eje central es el dilema: ¿educar o asistir?, ¿o ambas?, ¿cómo hacerlo?

Sin embargo, otro es el accionar de los directivos que, frente a los mismos escenarios, actúan para resolver los problemas y hacen de la adversidad una fortaleza.

Uno de los aspectos que son frecuentes en estos directivos es el alto compromiso y motivación que se comunica permanentemente a profesores y alumnos, y que es indicador de una actitud frente a la función, que no evidencia solamente un “estar” sino un “ser directivo” que compromete su propio proyecto profesional y personal. Estos gestores tienen altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y parten de la idea previa de que todos los alumnos podrán aprender a pesar de los contextos desfavorables.

Algunos directivos lo expresan de esta forma:

“Es importante que perciban que uno los considera hábiles, capaces, porque esto les desarrolla su autoestima...”

“Si se quiere conseguir impacto en el aprendizaje, lo primero que hay que tener es confianza en que van aprender... si no partimos de esa base, nuestra labor no tiene sentido... es nuestra responsabilidad buscar las formas, las maneras de hacer más atractiva la escuela para estos niños y jóvenes...”

Estos directivos no quedan atrapados en un “círculo de preocupación” (Covey, 1997), concentrando sus esfuerzos en los problemas macroestructurales que no pueden resolver, como el aumento de la

marginalidad entre la población que habita en el entorno de la escuela, la venta y el consumo abusivo de drogas entre la población estudiantil o la falta de apoyo de los padres, sino que dirigen sus esfuerzos hacia las áreas que pueden influenciar y que están dentro de su campo de acción. Esto significa que no atribuyen los fracasos del aprendizaje de los alumnos exclusivamente al entorno, a los padres, a los pocos recursos que tiene el sistema. Estos directivos actúan por las decisiones que toman, responsablemente e impulsados por sus valores y principios. Son proactivos.

La proactividad de algunos directivos se manifiesta de varias maneras, pero la mayoría focaliza su energía en encontrar formas creativas de llevar adelante aquello que creen que es lo correcto para desarrollar la misión de su escuela, centrada en formar a sus alumnos como personas y posibilitarles la inserción en la sociedad y no en la marginalidad.

El siguiente testimonio lo manifiesta de esta forma:

“Se puede hacer mucho más de lo que se cree... En mi escuela hay algunas chicas que son madres... al principio, cuando nos enteramos que una de las chicas estaba embarazada, nos ganó el desconcierto, porque nos preguntábamos: ¿cómo ayudarlas para que puedan seguir asistiendo? ¿Nos darán las fuerzas para hacer todo lo necesario para que no deserten?... Cuando nos reunimos con los docentes para ver la situación, se nos ocurrió recurrir a las abuelas... en estos medios las abuelas juegan un papel importante, son mujeres jóvenes que una vez trabajaron, pero que con la llegada de los hijos y la falta de condiciones de empleo, están en sus casas... Encontramos a dos abuelas que quisieron apoyar la labor de la escuela y se ocupan de los bebés, aquí en la escuela, mientras las chicas están en clase. Las abuelas se han transformado en parte de nosotros... Hoy, ya tenemos una de estas alumnas-madres que ya es bachiller”.

Las estrategias que usaron los directivos se acercan a estas ideas:

- Derivan lo que excede a la escuela, ayudando y dirigiendo a las personas a realizar las demandas en otros espacios que puedan y deban satisfacerlas.

- Aceptan que quieren hacer ciertas cosas y no saben cómo porque no tienen las herramientas teóricas o metodológicas.
- Se acercan a otras organizaciones o instituciones, en una relación pedagógica, y encuentran respuestas para convivir con la crisis a través de formas de trabajo colaborativo.
- Cambian las prácticas pedagógicas tradicionales por aquéllas que efectivamente promueven el aprendizaje de los alumnos.

La clave parece ser que los buenos directivos son capaces de combinar el saber, el saber hacer y el saber ser sobre una base firme de principios y valores. Ésta es, parecería, la clave que guía sus acciones.

HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES

Actividad 30

¿Cuáles son las cualidades personales del director que considera importantes para gestionar instituciones educativas en contextos pobres?

Actividad 31

La resiliencia es la facultad humana que permite a las personas, a pesar de atravesar situaciones de vida adversas y estresantes, actuar en forma efectiva e incluso transformarse positivamente por la experiencia (Osborn, 1990).

- Revise las definiciones que se presentan a continuación (Manciaux, 2003) y trate de encontrar lo que tienen en común.
- La resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

- La resiliencia es la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que implican normalmente un grave riesgo de resultados negativos.
- Es la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conductas y adaptación.

b. ¿Considera que existen directores resilientes? ¿Cómo se manifiesta esta capacidad o cualidad personal?

Algunos autores, como Henderson N. Y Milstein M. (2003), consideran que la escuela puede brindar las condiciones para desarrollar la resiliencia en los niños y jóvenes a los efectos de alcanzar las metas establecidas y obtener el éxito académico y personal. ¿Qué opina Ud. acerca de esto y desde su experiencia?

¿Cómo cree que podrían crearse entornos de aprendizaje constructores de resiliencia sin recargar aún más a los docentes con las múltiples tareas que deben desempeñar?

Si para desarrollar la resiliencia de los estudiantes es necesario contar con docentes resilientes, ¿cuál debería ser el rol del director para promover esta cualidad? ¿Es posible promoverla?

Actividad 32

- a. ¿En qué medida un ambiente escolar de afecto y cordialidad puede contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos?
- b. Desde su experiencia, ¿qué tipo de estrategias podrían implementarse para crear ese clima? ¿Qué prácticas deberían modificarse?

- c. Varios testimonios que se presentan en el texto hablan de directores que logran sobreponerse a la adversidad. ¿Cómo cree que puede desarrollarse la competencia social, académica y vocacional?

Bibliografía

ABRAMOVAY, Miriam (2003). *Escolas innovadoras: experiencias bem sucedidas em escolas públicas*. Brasil. UNESCO.

AGUERRONDO, Inés (2002). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires. Papers editores.

_____ (1994). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires. Troquel.

_____ (1989). *El proceso de evaluación de proyectos en educación: modelos y aproximaciones*. I Seminario Taller Regional de Formación de Formadores en Planificación y Administración en Educación. Chile. OREALC.

ALVARIÑO, Celia y otros (2000). *Gestión escolar, un estado del arte de la literatura*. Buenos Aires. Revista Paidea 29, pp 15-43.

ARGYRIS, Chris (1995). *Conocimiento para la acción*. Buenos Aires. Granica.

AZZERBONI, Delia y HARF, Ruth (1998). *Proyecto educativo: Construyendo con lápiz y papel*. Buenos Aires. Tiempos editoriales.

BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós/MEC.

BECK, Ulrich (1996). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós.

BOLÍVAR, Antonio (1997). "Liderazgo, mejora y centros educativos", en Mediano, A. (coord) *El liderazgo en educación*. Madrid. UNED.

BRASLAVSKY, Cecilia. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires. Santillana.

_____ (1985). *La discriminación educativa en América Latina*. FLACSO. Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.

- BRUNNER, José Joaquín y Puryear, Jeffrey (comps.) (1995). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*. Volumen I: Asuntos Claves. Washington D. OEA. Departamento de Asuntos de Educación.
- CASASSUS, Juan (2003). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO.
- COVEY, Stephen. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires. Paidós.
- DYER, W. Gibb et al (1998). *Formación de equipos. Problemas y alternativas*. Buenos Aires. Addison-Wesley Iberoamericana.
- ELIZONDO HUERTA, Javier (coord.) (2001). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México. Paidós.
- ELLIS, Richard y MC CLINTOCK, Ann (1990). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona. Paidós.
- ETKIN, Jorge y SCHVARSTEIN, Leonardo (1997). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires. Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1997). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires. Paidós.
- FILMUS, Daniel (1993). *Para qué sirve la escuela*. Tesis Norma. Buenos Aires.
- FRIGERIO, Graciela (1996). *De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su dirección*. Kapelusz. Buenos Aires.
- FRIGERIO, Graciela y POGGI, Margarita (1996). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires. Troquel.
- FULLAN, Micael y HARGREAVES, Andy (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GAIRÍN, Joaquín (1994). *Organización de centros educativos*. Barcelona. Praxis.
- GIBB, Josiah (1971). *Manual de dinámica de grupos*. Citado por: Cirigliano/Villaverde (1987). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires. Humanitas.
- GIRLING, Robert, KEITH, Sherry, LUCK, Heloisa y SIQUEIRAS DE FREITAS, Katia (1994). *A escola participativa o trábalo do gestor escolar*. Río de Janeiro. De Paulo Editora.
- GOLEMAN, Daniel, et al (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Buenos Aires. Plaza Janés.

- GONZÁLEZ MOENA, Serio (1997). "América Latina y complejidad", en González Moena, S. (comp.) *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Santa Fe de Bogota. Magisterio.
- HABERMAS, Jürgen (1997). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Cátedra.
- HARGREAVES, Andy (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata
- HENDERSON, Nan y MILSTEIN, Mike (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Paidós
- HOYLE, Eric (1986). *The politics of school management*. Londres. Hodder and Stoughton.
- IPEE/UNESCO. Buenos Aires (1999). *Formación de formadores en gestión y política educativa*. Proyecto presentado a la Fundación Ford.
- _____ (1999). *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América latina*, Serie de Publicaciones IPEE- Buenos Aires.
- LAZZATI, Santiago (1999). *El aporte humano en la empresa*. Macchi, Buenos Aires.
- LE BOTERF, Guy (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris. Editions d'organisation.
- _____ (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Ediciones Gestión.
- LEWIN, Kurt. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona. Paidós.
- LÓPEZ YÁNEZ, Julian y SÁNCHEZ MORENO, Marita (1998). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla. Repiso.
- LUHMANN, Niclas (1996). *Introducción a la teoría de sistemas: lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*. Rubí. Anthropos.
- MANCIAUX, Micael (comp) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona. Gedisa.
- MINTZBERG, Henry (1992). *El poder en la organización*. Barcelona. Ariel.
- _____ (1991). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona. Ariel.
- MORIN, Edgar (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- OSBORN, Albert F. (1990). *Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children*. Early Child Development and Care. Vol. 62, pp. 23-47.

PERRENOUD, Philippe (1998). *Construire de compétences dès l'école*. Paris. ESF.

PINEAU, Pablo (2003). "O escuela o crisis. Crónicas marcianas del imaginario docente actual". En Dussel, Inés., y Finocchio, Silvia. (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

REOBUCK, Chris (2000). *Comunicación eficaz*. Barcelona. Blume.

RODRÍGUEZ, Darío (2001). *Gestión Organizacional*. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.

SCHVARSTEIN, Leonard (2002). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires. Paidós.

SENGE, Peter M. (1995). *La Quinta disciplina en la práctica. Estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Granica.

STOLL, Louise y FINK, Dean (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona. Octaedro.

TORANZOS, Lilia et al (1996). *El problema de la calidad educativa*. Buenos Aires. Dirección Nacional de Educación.

WATZLAWICK, Paul., BAVELAS, Janet. B. y JACKSON, D.D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder.

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 marzo de dos mil ocho.

