



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
G U A T E M A L A
DIRECCIÓN GENERAL DE GESTIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA
-DIGECADE-

Directores en acción

Módulos de formación en competencias
para la gestión escolar en contextos de pobreza

Liderazgo

Introducción

Liliana Jabif

Apoyo en la elaboración de contenidos.

José Fernando Pineda Ocaña

Edición de micro casos y actividades de enseñanza y de aprendizaje

Rosalía Barcos y Liliana Jabif

Se agradece la colaboración prestada por el equipo de currículo del Ministerio de Educación de Guatemala. A todos ellos, muchas gracias.

IIPE-UNESCO Buenos Aires

AUTORIDADES MINISTERIALES

Licenciada Ana Francisca Ordóñez de Molina
Ministra de Educación

Licenciada María Luisa Ramírez de Flores
Viceministra Técnica

Licenciada María Ester Ortega Rivas
Viceministra de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa

Doctor Manuel Salazar Tetzagüic
Viceministro de Educación Bilingüe Intercultural

Licenciado Arnoldo Escobedo Salazar
Viceministro Administrativo

Licenciado José Enrique Cortez Sic
Director de la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa

Coordinación del Proyecto Mejora de la Gestión y
Dirección de Centros Escolares de Primaria en Guatemala

Licenciada Mónica Rebeca Paau
Coordinadora MINEDUC

Licenciada Margarita Nieto
Responsable Educación AECID

Directores en acción

Módulos de formación en competencias
para la gestión escolar en contextos de pobreza

© UNESCO 2004
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París, Francia

IPE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

Propuesta editorial y diseño: Lenguaje claro Consultora | www.lenguajeclaro.com

Contenidos del módulo de “Liderazgo”

Introducción	5
Objetivos	8
Conceptos emergentes.....	9
Liderazgo pedagógico	10
Dificultades	11
Habilidades	12
Fortalecimiento	13
<i>Herramientas y estrategias</i>	14
Liderazgo estratégico.....	19
Dificultades	20
Habilidades	20
Fortalecimiento	21
<i>Herramientas y estrategias</i>	22
Liderazgo comunitario	25
Dificultades	26
Habilidades	26
Fortalecimiento	27
<i>Herramientas y estrategias</i>	28
Liderazgo político	30
Dificultades	31
Habilidades	32
Fortalecimiento	32
<i>Herramientas y estrategias</i>	38
Microcasos reales y actividades de formación	44
Caso 1: La construcción de alianzas	44
Caso 2: ¿Líder pedagógico?	47
Caso 3: La escuela, escenario para el aprendizaje.....	49
Caso 4: Cada maestrillo con su librillo.....	51
Caso 5: ¿Liderazgo estratégico?	52
Caso 6: Proyecto de innovación intercentros	54
Caso 7: Trabajo en red con otras instituciones.....	57
Caso 8: Los cercos institucionales	59
Caso 9: ¿Qué estilo sería el adecuado?	60

Caso 10: Estilo de dirección I.....	61
Caso 11: Estilo de dirección II.....	64
Caso 12: Liderazgo situacional	65
Referencias bibliográficas.....	66
Material para integrar un “banco de casos”	69

Introducción

“Creo que los directores no saben jerarquizar las necesidades. Por ejemplo, hay que priorizar que los niños lean más, escriban y hablen mejor. Nuestra tarea debe centrarse en eso, y en planificar cómo hacerlo. Sin embargo, muchos directores pierden tiempo en analizar cómo hacer un festival o el festejo del 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. En realidad la escuela ya no es para aprender, es para que te den zapatos, comida. El asistencialismo ganó al aula. Y el rol del maestro también ha cambiado, porque debe resolver problemas económicos, de niños que se roban unos a otros, que resuelven los conflictos agresivamente.”

“Con los padres tenemos muy buena relación y es muy necesario contar con su apoyo, pero para que esto suceda, mi experiencia me indica que hay que “marcarles la cancha” y esto significa que lo técnico-pedagógico es competencia de la escuela; a los padres les corresponde el soporte, el apoyo; nosotros debemos explicarles cuáles son las necesidades que tenemos y por qué creemos que ellos deben colaborar en eso.”

Los desafíos que actualmente enfrentan las instituciones educativas, en especial aquellas que se encuentran en contextos de pobreza, requieren de directores que además de administrar los recursos y organizar las prácticas, promuevan, 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–, con el fin de mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Toda propuesta de mejora, innovación o desarrollo requiere, en estos contextos, de directores que apuesten a influir, a inducir a otros a cambiar (sus acciones, supuestos, creencias) en función de proyectos que representen los intereses de sus alumnos (Bolívar, 1997). Esto supone considerar las cualidades del líder como la clave de este poder de influencia. Varias de las concepciones del liderazgo se han centrado en las características del líder y en un intento por distinguir al “buen líder”, los estudios se abocaron a la identificación de los rasgos particulares de algunas personas consideradas como tales y de sus cualidades: asertividad, energía, tolerancia a la ambigüedad, sentido del humor, autoconfianza, autocontrol, flexibilidad, persistencia, perseverancia, etc. (Kotter, 1997; Robbins, 1996).

Vinculadas a esta corriente, investigaciones recientes analizan la influencia de lo emocional como un factor clave para potenciar sentimientos positivos en las personas y lograr resultados a través de otros (Goleman, 2003).

Por esto, en su rol de líder, el director define estilos de trabajo, formas de vinculación y estrategias de participación a partir de una visión global e integradora de la institución. Este aspecto resulta de vital importancia dado que permite consolidar, en la percepción colectiva, *una unidad de acción* (Gairín, 1994), donde todo lo que se lleva a cabo en un sector del centro repercute en su conjunto. Por lo tanto, el liderazgo debe atravesar el conjunto de actividades –pedagógico-didácticas, administrativo-organizacionales o comunitarias–, logrando un cierto equilibrio entre ellas.

Más allá del escenario institucional, el líder educativo debe efectuar una integración entre las necesidades personales, las grupales y las institucionales en función de ciertos objetivos organizadores de las prácticas. En este caso, oficia de enlace entre diversos intereses y necesidades (Mintzberg, 1991). Este rol es el que permite al líder consolidar un verdadero sistema de relaciones que posibilita:

- Mantener un cierto equilibrio interno.
- Regular las actividades y los esfuerzos individuales.
- 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, el rol de enlace permite al director establecer coordinaciones y acuerdos con el entorno (padres, agentes comunitarios, otras organizaciones, etc.), a partir de la

negociación, del intercambio de las ideas y valores que impulsan el proyecto educativo, de la difusión del sentido de la escuela.

Para poder cumplir con tales funciones es necesario que este líder educativo esté atento, observe y realice el monitoreo de las prácticas institucionales, acompañando los procesos en marcha en forma tal de comprender lo que está sucediendo tanto dentro de la institución como en su entorno y actuando en consecuencia. De allí la importancia de contar con estrategias y herramientas, como el *proyecto educativo* de centro, que le permitan organizar las prácticas colectivas y generar dispositivos para su evaluación. Sólo así le será posible gobernar las distintas situaciones educativas a las que se enfrenta en su día a día (Aguerrondo, 2002).

El proyecto educativo puede convertirse no sólo en el eje impulsor del sentido, sino en el articulador de un colectivo reflexivo de profesionales que promuevan e impulsen los valores educativos que serán la guía para la acción (Elizondo, 2001).

En este caso, más que hablar del director líder, se habla de *liderazgo*, haciendo referencia a aquellos directores que favorecen el desarrollo del liderazgo en los profesores. En efecto, la literatura indica que cuando están dadas las condiciones (baja rotación de profesores, cantidad de horas acumuladas en un centro educativo) y los directores ofrecen apoyo y confianza a sus colaboradores, es más fácil la aparición de innovaciones y proyectos de transformación.

Durante la década de los noventa, muchos países de América Latina desarrollaron políticas compensatorias en busca de garantizar las condiciones básicas de educabilidad de la población (Braslavsky, 1999; BID, 2000). En esta región, cada persona necesita al menos 10 años de escolarización para tener una probabilidad del 90% de no caer en la pobreza o de salir de ella (PNUD, 2001). Los directores entrevistados que trabajan en estos contextos, que son sensibles a estas situaciones y que se comprometen con la educación de sus alumnos, sienten la necesidad de elaborar proyectos y estrategias para captar y también mantener dentro del sistema a la población en riesgo que son sus alumnos. Por esto, los esfuerzos no sólo se centran en la mejora de los aprendizajes y, por lo tanto, no sólo actúan a nivel pedagógico.

Estos directores entienden, porque su experiencia así se los indica, que enfrentan desafíos adicionales, pues deben compensar carencias culturales, apoyar el desarrollo psicoafectivo de sus alumnos, respaldar a las familias y contribuir con la mejora de la salud, si desean beneficiar los aprendizajes. 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 insuma mucho de su tiempo.

En suma, para ejercer el liderazgo en escenarios de alta complejidad como los referidos, resulta sustancial tomar en cuenta las distintas dimensiones sobre las que el director y el colectivo deberán trabajar. Tal es la razón por la que este módulo constituye el eje articulador e integrador de las otras competencias que componen el presente proyecto.

El módulo está estructurado del siguiente modo:

- Primero se introducen algunos conceptos teóricos fundamentales desde donde abordar la temática del liderazgo en las instituciones educativas. Este marco conceptual fue organizado a partir de las situaciones que frecuentemente enfrentan los directores de las instituciones educativas ubicadas en contextos de pobreza. Cada concepto se complementa con una serie de herramientas y estrategias de formación que buscan promover el desarrollo de la capacidad de liderazgo, además de aportar bibliografía comentada para ampliar y profundizar el marco conceptual.
- Luego se ofrece una serie de microcasos para la enseñanza, elaborados a partir de las entrevistas realizadas a directores. Cada uno de ellos se acompaña con una orientación para el uso de los casos en actividades de formación.

Objetivos

Este módulo, referido a las prácticas de liderazgo, es el eje articulador de los materiales que conforman la serie de módulos *El director en escuelas de contextos sociales desfavorables*. Su objetivo es facilitar al formador un conjunto de herramientas que le permitan desarrollar en los directores y las directoras que trabajan en centros educativos en contextos desfavorables las competencias para:

- Construir el sentido para una institución en un determinado contexto y para todos los actores.
- Distinguir y definir todas las dimensiones que deben ser integradas en la función del director.
- Organizar las prácticas de la institución en relación al sentido definido y en todas las dimensiones.
- Comprender y aplicar los tipos y los estilos de liderazgo adecuados para las diferentes situaciones y con los distintos diferentes actores.

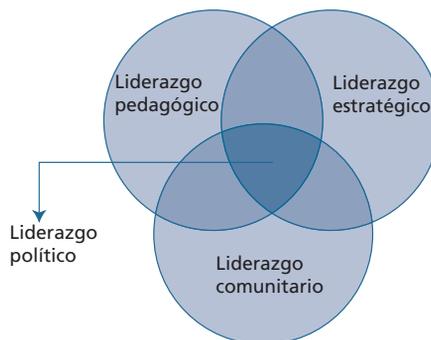
Conceptos emergentes

Los testimonios presentados al inicio de este módulo reflejan directivos que:

- Se sienten atrapados en una multiplicidad de tareas que dificulta diferenciar lo importante de lo secundario.
- Tienen dificultad para organizar las tareas y delegar aquellas que pueden ser realizadas por otras personas del equipo institucional.
- Se manifiestan agobiados ante la *inundación del contexto* (Tenti, 2003) que promueve la creencia de que poco se puede hacer para combatir las dificultades del medio.
- Rescatan la necesidad de jerarquizar los aspectos pedagógicos como organizadores de las prácticas educativas y de establecer puntos de partida y de llegada que las orienten.
- Señalan la importancia que, en estos contextos, adquiere un director con cualidades humanas y éticas basadas en el compromiso con los alumnos y sus necesidades, en la valentía para afrontar las dificultades, en la fortaleza y el carácter para impulsar los cambios, pese a las dificultades.

La revisión bibliográfica y las entrevistas realizadas a los directivos permitieron seleccionar los conceptos a trabajar en esta propuesta de formación. Desde este punto de partida, son los directores y las directoras competentes que ejercen sus funciones en las escuelas de contextos pobres, los que jerarquizan las dimensiones pedagógica, estratégica, comunitaria y política del liderazgo educativo (ver figura 1) y le dan un significado a cada una de ellas.

Figura 1. Las dimensiones del liderazgo



Liderazgo pedagógico

“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, pero empezamos con el grupo que aceptó el desafío y reelaboramos el currículo, adaptándolo a nuestra realidad. Sí, dio trabajo, insumió tiempo de reuniones, discusiones. Planificar lo que uno va a hacer y pensarlo sobre la base de los objetivos que se quieren lograr no es fácil. Empezamos con los que nos siguieron y, al tiempo, casi todos los docentes se engancharon, sobre todo los que son de tiempo completo.”

“Para mí, este trabajo es lo que da sentido a mi vida. Somos un verdadero equipo, trabajamos juntos desde hace años y entendemos de la misma forma la labor educativa. Yo vivo bastante lejos de la escuela, mi marido me dice que busque otra más cerca de la casa porque pierdo mucho tiempo en los traslados, pero no me puedo ir de aquí. Esto lo construimos desde la nada, logramos que alumnos que estaban en la calle se incorporaran nuevamente y hoy, dos de ellos están haciendo tareas para la escuela. [...] Una de nuestras alumnas tiene enormes problemas familiares, es una niña de doce años que tiene un desarrollo de seis, pero para ella la escuela es todo, aquí recibe cariño, sabe que la queremos y creo que fue el afecto lo que logró que mejorara su rendimiento.”

La función fundamental de la escuela es lograr aprendizajes potentes y significativos para toda la población estudiantil. Representa el contrato que la institución educativa tiene con la sociedad y debe oficiar como eje rector de las prácticas escolares. En las escuelas de contexto crítico esto adquiere particular importancia puesto que si se deja de focalizar en los aprendizajes, en los aspectos pedagógicos, y domina el asistencialismo, se condena a estos alumnos a más desigualdad. Los directores que promueven el liderazgo pedagógico construyen una visión clara y compartida de los fines institucionales

y, aunque se mueven en una realidad que les exige ocuparse también de los problemas sociales que viven sus alumnos, entienden que si los dejan al margen del conocimiento les impiden toda posibilidad de participación en el desarrollo (Filmus, 1993).

Con relación a estas posturas, el trabajo empírico del presente proyecto y la abundante literatura sobre la gestión para la transformación educativa revelan que los directores competentes trabajan sobre la dimensión pedagógica, construyendo el sentido de la escuela para que los alumnos y las alumnas que viven en situaciones de pobreza aprendan y se desarrollen como personas. En las escuelas de contextos pobres, la *construcción del sentido* implica saber combinar la función específica de la escuela –es decir, la formación de las personas para que puedan acceder a ciertos saberes que requieren largas intervenciones intencionadas– con la atención a las complejas situaciones sociales de sus alumnos (Braslavsky, 1999).

De esta forma, al trabajar sobre la dimensión pedagógica, los directores ponen el foco en los procesos de aprendizaje, pero no se dejan abrumar por las carencias del entorno y ejercen influencia sobre el colectivo educativo para trabajar también en torno de otros ejes, como, por ejemplo, el desarrollo de la sensibilidad y la comprensión acerca de las dificultades de las familias a las que pertenecen sus alumnos, la confianza en las capacidades de aprendizaje de todos los niños, el logro de resultados de aprendizaje cuando se utilizan variados y creativos métodos de enseñanza (Brunner, 1973, citado en Gardner, 2002).

La capacidad de ver funcionar la escuela en toda su complejidad es lo que permite al director construir, en conjunto con los docentes, una visión clara de los fines para esa escuela y para esos alumnos. El liderazgo pedagógico está referido también a consolidar algunos de los siguientes aspectos (Imbernón, 1999):

- Partir del respeto por lo diverso.
- Socializar en valores y prácticas democráticas.
- Consolidar la producción de identidades individuales, locales y sociales.
- Desarrollar el pensamiento autónomo.
- Fomentar los procesos de producción de conocimiento (aprendizaje).
- Promover los procesos de reconstrucción de conocimiento (pensamiento crítico).

Dificultades

En contextos deprimidos, el director y el cuerpo docente se encuentran con dificultades para la construcción de sentido, entre ellas:

- El desborde que presentan algunas instituciones por las carencias del contexto y por la fuerte incidencia que otros factores (salud, alimentación, vestimenta, higiene, etc.) tienen sobre los avances educativos.
- La focalización hacia 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 que la propuesta educativa genera en los niños y jóvenes a los que va destinada.
- La baja expectativa de los docentes en el logro de aprendizajes 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 y que asumen el cargo para poder acceder luego a escuelas ubicadas en otros contextos.
- La alta rotación de maestros.
- La falta de recursos materiales (locales no adecuados, equipamiento deficiente).

Habilidades

En contextos críticos es probable que el director se vea en la necesidad de desarrollar habilidades que le permitan:

- Motivar a los docentes para su involucramiento en la elaboración e implementación de un proyecto educativo que dé sentido a la labor educativa para esos alumnos y en ese contexto.
- Motivar a los alumnos hacia esta propuesta educativa para, en primera instancia, retenerlos y, en segunda instancia, fomentar su gusto por el aprendizaje.
- Implementar métodos de enseñanza que utilicen lo lúdico, el deporte, 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 les resulten familiares y comprensibles.
- Analizar el nivel de expectativas en torno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes hacia sus estudiantes, de los padres hacia el centro educativo, de la institución hacia sus docentes.

- Establecer con el cuerpo docente estrategias pedagógicas (dentro y fuera del aula) que motiven y promuevan el interés de los estudiantes.
- Definir criterios básicos de evaluación de avances y logros que puedan ser compartidos con los estudiantes y sus familias como mecanismo que ilustre los avances obtenidos.
- Analizar la utilización y el sentido que adquieren, desde la percepción de los alumnos, las actividades extracurriculares y los espacios de currículum abierto que el centro promueve.

Fortalecimiento

Para fortalecer el liderazgo pedagógico, el director puede:

- Crear “vida escolar” (Pozner, 1995) que otorgue sentido a las prácticas cotidianas en todos los implicados (los estudiantes y sus familias, los docentes, los administrativos), de forma tal de convertirlos en verdaderos actores sociales.
- Promover en los alumnos y en sus familias la actitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y las situaciones adversas, trabajando a partir de las fortalezas y los recursos ya existentes (resiliencia).¹
- Aumentar la capacidad del colectivo docente para diagnosticar los problemas relevantes del centro educativo e intervenir con acciones concretas y planificadas para mejorar las dificultades de aprendizaje que puedan estar presentes.
- Fomentar el trabajo entre pares dentro del aula, potenciando la acción de compañeros que logren incidir positivamente en aquellos niños que presentan dificultad.
- Promover el aprendizaje colectivo entre docentes, y entre el equipo directivo y los docentes (Fullan y Hargreaves, 1999), de modo de consolidar prácticas de aula colegiadas, compartiendo dudas, enfrentando dificultades, analizando y reflexionando a partir de la propia práctica.

¹ La resiliencia remite a la capacidad de sobreponerse ante situaciones extremas de adversidad. En la educación se está transitando una perspectiva de abordaje para captar aquellos aspectos que promueven la construcción de la resiliencia desde las instituciones educativas. Ver, por ejemplo, Manciaux (2001) y Henderson y Milstein (2003).

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

En esta sección, el formador encontrará una serie de actividades sugeridas para la capacitación de los directivos. Se indicará si los participantes trabajan individualmente o en grupos y el material de apoyo, en caso de que éste sea necesario.

Actividad 1

Muchos directores y docentes de escuelas en contextos de pobreza que se sienten desbordados por los problemas sociales del entorno desarrollan *actitudes reactivas* que paralizan la función esencial del centro educativo. En ocasiones es difícil visualizar que hay problemas para los cuales se puede y se debe buscar apoyo en otras instituciones de manera de combinar la labor pedagógica con la social y que ambas pueden retroalimentarse.

El objetivo de esta actividad es visualizar, a través de una herramienta de análisis, los problemas que la institución puede abordar desde el colectivo y aquellos que necesitan el apoyo de otras instancias u organizaciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

1. El formador indica a los participantes que formen pequeños grupos y distribuye entre ellos hojas de papelógrafo y tarjetas de dos colores distintos (por ejemplo, celeste y amarillo).
2. Por escrito, cada grupo debe responder las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cuáles son los problemas que presenta el centro educativo sobre los que se puede incidir aunque se deba buscar el apoyo de otros actores sociales?
 - b) ¿Cuáles son los problemas que presenta el centro educativo sobre los que no se puede incidir?

Por medio de una frase breve y con letra de imprenta se anota un problema por tarjeta (tarjetas celestes para las respuestas de a y amarillas para las respuestas de b).

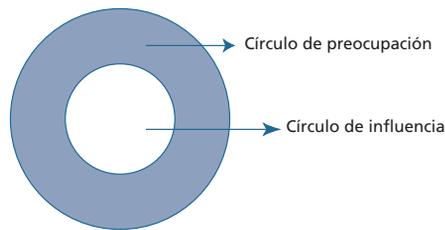
² Estos modelos y herramientas pertenecen a Stephen Covey. Para un análisis más exhaustivo sobre la proactividad ver Covey, S. 1997, *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, Buenos Aires, Paidós.

3. En el papelógrafo, cada grupo dibuja dos círculos, como lo muestra la figura 2, y coloca las tarjetas con sus respuestas de la siguiente forma:
 - las respuestas de la pregunta a en el círculo interior;
 - las respuestas de la pregunta b en el círculo exterior.
4. El formador explica que, en este ejercicio, los círculos representan concepciones diferentes acerca de la *proactividad*:²

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

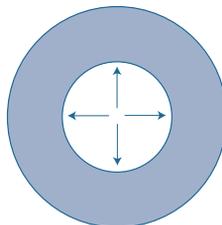
Círculo interior: representa el “círculo de influencia”, es decir, aquello sobre lo que podemos actuar; problemas cuya resolución depende de nosotros.

Figura 2. Concepciones sobre la proactividad



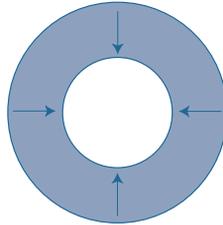
5. El formador solicita a los grupos que analicen sus diagramas para hacer un balance del grado de proactividad y explica los focos de proactividad y reactividad:
 - Cuando dominan las fuerzas proactivas, las organizaciones centran sus esfuerzos en el círculo de influencia y se concentran sobre los problemas que pueden resolver.

Figura 3. Foco proactivo



- 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 las que no tienen control.

Figura 4. Foco reactivo



- El foco reactivo implica que la energía negativa reduce el círculo de influencia.
6. El formador solicita a los participantes que analicen sus respuestas, evalúen su grado de proactividad y, en lo posible, sugieran estrategias para ampliar el círculo de influencia.

Actividad 2

Con el objetivo de analizar cómo están siendo trabajados los aspectos pedagógicos del proyecto educativo de los respectivos centros, el formador propone que cada director, primero en forma individual y después en pequeños grupos, responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué opina de la conceptualización que se ha realizado sobre la dimensión pedagógica del liderazgo directivo? Tenga en cuenta su experiencia.
- ¿Es posible combinar el componente pedagógico con el social para producir una sinergia educativa?
- ¿Qué objetivos específicos del proyecto educativo de su centro refieren a aspectos pedagógicos?
- ¿A través de qué actividades están siendo implementados?
- ¿Quiénes están participando de su implementación (docentes, otros profesionales, padres, etc.)?
- ¿Cómo se está realizando el monitoreo de dichas actividades?

- g) ¿Qué sistemas de evaluación están siendo utilizados para realizar el seguimiento?
- h) ¿Qué avances indica el monitoreo?
- i) ¿Se constata una relación directa entre los objetivos pedagógicos, las actividades implementadas y las acciones de monitoreo que se vienen realizando?

Actividad 3, a distancia

El formador sugiere a los directores que, luego de la capacitación, lleven al interior de sus respectivos equipos docentes la discusión y las reflexiones que suscitaron las actividades 1 y 2. De esta forma, no sólo se hace partícipe al colectivo de la actividad de formación del director, sino que se puede generar un espacio de aprendizaje en la escuela. Para esto será importante que el director:

- Sistematice los emergentes de las dos actividades para presentárselos a los docentes.
- Coteje la opinión de éstos con las reflexiones surgidas en las actividades de formación de los directores.
- Plantee al equipo docente que defina qué aspectos detectan como fortalezas y cuáles como debilidades a superar en el centro educativo y esboce un plan de acciones de mejora.

El director también puede realizar las actividades 1 y 2 con su equipo, en una actividad organizada en el propio centro educativo.

Bibliografía comentada

Braslavsky, C. (1999), *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana.

La obra presenta la necesidad de reinventar las instituciones escolares. A través de elementos recogidos de la historia de la educación latinoamericana y de los criterios de las escuelas que funcionan con éxito en el desafío de enseñar con sentido, la autora plantea la necesidad de encarar políticas públicas que, más influidas por la perspectiva humanista, logren construir un nuevo paradigma educativo para América Latina en este siglo.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996), *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.

Esta obra aborda como temática central la profesionalización docente desde la perspectiva de los maestros y profesores que realizan sus prácticas en contextos signados por la innovación y el cambio. El análisis que proponen los autores incorpora la visión personal, grupal e institucional. Señalan la importancia de contar con adecuados dispositivos de apoyo desde el ámbito de la gestión educativa para que los docentes puedan afrontar de mejor manera los nuevos desafíos educativos.

Hargreaves, A. (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores*, Madrid, Morata.

El autor analiza en detalle la tarea docente, tomando en cuenta la cultura institucional, las rutinas de trabajo, los estilos de gestión, así como los modelos organizacionales que promueven (o dificultan) la tarea colegiada. La obra analiza las diferencias entre prácticas “balcanizadas” y otras de trabajo en equipo.

Liderazgo estratégico

“Para conseguir las metas hay que tener muy claros los propósitos y saber comunicarlos. Yo creo que eso falla en muchos colegios municipales.”

“Creo que los resultados que logramos, pese al escepticismo de algunos al comienzo, son gracias a tener un proyecto educativo con el que todos, desde el portero hasta las auxiliares de dirección, están comprometidos.”

“En la escuela donde estoy trabajando ahora, los problemas entre docentes no son graves, sin embargo si no los abordamos a tiempo, pueden tener un impacto muy negativo para el logro de las metas del proyecto educativo.”

“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.”

El liderazgo estratégico hace referencia a la capacidad del director para orientar y dar sentido a los procesos pedagógicos, organizacionales y comunitarios que se desarrollan dentro de la institución. A tales efectos, el director establece acuerdos básicos con el resto de la comunidad educativa en torno del sentido de la escuela, definiendo objetivos, metas y líneas de acción que permitan transitar los procesos de mejora o transformación que la institución se marque.

El liderazgo estratégico toma como puntos de referencia la planificación estratégica y la planificación situacional (Aguerrondo, 1994; Aguerrondo y otros, 2002), las que, entre otros aspectos, rescatan la importancia de:

- Generar en el colectivo institucional la necesidad de iniciar procesos de mejora o transformación, que surgen del diagnóstico de una situación problema.
- Tomar como punto de partida esas situaciones problema del escenario institucional y comprometerse con su transformación hacia mejores resultados de aprendizaje.
- Establecer modalidades de trabajo colectivo.
- Unificar criterios en favor de una mayor coherencia funcional.

- Planificar avances sucesivos sobre la base de metas para el corto y mediano plazo.
- Partir de una propuesta de trabajo coordinada que permita reducir la incertidumbre y los esfuerzos aislados.
- Construir una identidad colectiva a partir de la puesta en marcha de propuestas de trabajo compartidas.
- Jerarquizar la información oportuna y relevante para la toma de decisiones.

Promover la dimensión estratégica del liderazgo permite al director desarrollar y fortalecer en el ámbito institucional las capacidades de autoevaluación y regulación interna, sustentadas en mecanismos de evaluación e información (Vázquez, 1999), que orientan hacia dónde se quiere llegar, para qué y por qué se requiere de la acción.

Dificultades

Desde la perspectiva estratégica, el director y el cuerpo docente en contextos deprimidos enfrentan, entre otras, las siguientes dificultades:

- La ocurrencia constante de situaciones imprevistas que promueven estilos de funcionamiento que responden a lo urgente más que a lo planificado como importante (“apagar incendios”).
- El desborde afectivo que se produce en el personal del centro ante la exposición permanente a situaciones de carencia, violencia y exclusión social, no contando con herramientas conceptuales ni metodológicas para afrontarlas adecuadamente.
- Un alto grado de incertidumbre que tiende a debilitar la capacidad de desarrollar escenarios prospectivos en el marco de la planificación estratégica.
- La escasa articulación entre las demandas propias del contexto y las del centro educativo que genera agendas de trabajo poco claras y orientadoras de las prácticas.
- Una gran tendencia orientada a ejercer el control y a regular las prácticas educativas en escenarios de alta incertidumbre que promueve la rigidez y pérdida de sentido de los procesos (Hargreaves, 1999).

Habilidades

El director de un centro educativo ubicado en contextos de alta inestabilidad e incertidumbre como los que se han estado analizando requiere desarrollar habilidades que le permitan:

- Diagnosticar y anticipar situaciones educativas problemáticas para establecer hacia dónde hay que ir y qué hay que hacer.
- Promover en el colectivo institucional la capacidad para el análisis y la reflexión del escenario escolar y de su contexto, propiciando 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, promoviendo 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 con la reflexión a partir de la práctica (estudio de casos, foros de discusión, ateneos, laboratorios de ideas, etc.).
- Promover la creación y la posterior consolidación de redes de conocimiento al interior de la institución y con otras organizaciones del entorno.

Fortalecimiento

Los centros educativos en general, y las escuelas de contextos críticos en particular, no suelen contar con investigadores, sociólogos u otros especialistas dentro de su equipo. Por lo tanto, para fortalecer el liderazgo estratégico resulta de vital importancia:

- Brindar al colectivo docente instrumentos de fácil manejo y que promuevan el interés por su utilización, para relevar información pertinente, detectar situaciones problemáticas, analizar alternativas de solución y tomar decisiones. No agregar mayor complejidad a la ya existente parece ser una buena estrategia para generar mejoras en la capacidad de gobierno y de regulación interna de la institución.
- Incorporar la planificación estratégica a partir de propuestas sencillas enmarcadas en el corto plazo, que permitan confirmar la capacidad del colectivo institucional para enfrentar el desafío de trabajar de otra manera.
- Organizar las tareas colectivas en función de proyectos puntuales.
- Adaptar las herramientas en el propio centro a la medida de sus necesidades.
- Pautar el manejo de los tiempos colectivos teniendo en cuenta lo que diversas investigaciones han puesto en evidencia al plantear el tema del desfase entre la dimensión real y la dimensión social del tiempo (Rodríguez, 2002).

Actividad 4

El formador indica a los directores que supongan que desean poner en marcha un proceso de mejora educativa en la escuela X, para lo cual deben definir, en forma individual una serie de cuestiones. En algunos casos, se puede sugerir el armado de cuadros para facilitar el análisis de las cuestiones.

- ¿Qué criterios utilizaría para identificar y dar prioridad a los problemas de la escuela?
- ¿Qué principios y estrategias podría utilizar para construir la visión del centro y los objetivos a alcanzar?

¿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 para implicarse y comprometerse con las líneas de acción definidas en ese proyecto?
- ¿Cuáles son los problemas y las dificultades que se deben superar?
- ¿Existen oportunidades que pueden ayudar a superar los problemas?
- ¿Qué aspectos deberían estar incluidos en el proyecto educativo?

¿Qué objetivos nos proponemos alcanzar?	¿Qué acciones deberíamos realizar?	¿En qué tiempo?	¿Bajo la responsabilidad de quién?
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•

- f) ¿Qué otros elementos incluiría?
- g) ¿Cómo realizaría el seguimiento de las actividades propuestas?
- h) ¿De qué manera procuraría mantener el interés de todos los involucrados?

Actividad 5

A partir de los principales conceptos trabajados en torno del liderazgo estratégico, el formador propone a los directores que resuelvan las siguientes cuestiones en forma individual:

- a) Defínase brevemente usted mismo como líder estratégico.
- b) Establezca sus principales fortalezas en esta área de la gestión.
- c) Defina sus principales debilidades en esta área de la gestión.
- d) ¿Qué estrategias podría implementar, teniendo en cuenta sus fortalezas, para trabajar y superar las debilidades detectadas?

Bibliografía comentada

Aguerrondo, I. y otros (2002), *La escuela del futuro: cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers.

Esta propuesta, en edición de tres tomos, presenta un amplio marco conceptual que se complementa con ejemplos y casos reales, con el fin de ofrecer posibilidades concretas para la innovación. Aborda ejes temáticos complementarios que dan cuenta de aspectos fundamentales a la hora de pensar la gestión escolar. Las preguntas que orientan esta producción son: ¿cómo piensan las escuelas que innovan?, ¿cómo planifican las escuelas que innovan?, ¿qué hacen las escuelas que innovan?

Gairín, J. y Darde, P. (1994), *Organización de centros educativos: aspectos básicos*, Barcelona, Praxis.

Esta obra logra una buena recopilación de temas relevantes relacionados con el liderazgo y la gestión educativa. Entre las temáticas que desarrolla se encuentran: los componentes organizativos y contextuales del centro escolar, la organización de los recursos humanos, materiales y funcionales, los sistemas relacionales y una serie de temáticas referidas a la dinámica interna tales como la planificación, la distribución de tareas, la coordinación y la evaluación, entre otros.

Liderazgo comunitario

“Los alumnos, en general, están poco motivados desde el hogar; no hay apoyo de la casa, no hay padres que revisen la tarea. Están muy metidos en sus problemas. Es cierto que tienen muchos problemas económicos y de otros tipos. Aquí cerca hay una zona donde se vende mucha droga, pero esto escapa a la escuela. No podemos con los problemas sociales.”

“No se puede pedir a los padres de muy bajos recursos económicos y de bajo nivel de escolaridad algo que no es de su competencia. [...] No creo que sea ético traspasar la responsabilidad educativa de la escuela a los padres. Si los padres son analfabetos, ¿cómo voy a esperar que ayuden a leer a sus hijos?”

“El proyecto Fortalecimiento Escuela-Familia apunta a dar a conocer a los padres la propuesta educativa y lo que se espera de ellos, [...] que el apoderado esté enterado de lo que pasa en la escuela y que se desarrolle una buena comunicación con la familia.”

“Los dos mayores problemas que enfrentamos se relacionan con la drogadicción y la poca implicancia de los padres en el proceso educativo de sus hijos.”

“Con la comunidad tenemos muy buen vínculo. En todas las instituciones u organismos a los que fuimos a conversar nos preguntan: “¿Qué necesitan?”. Cuando no podemos nosotros, lo que hacemos es pedir ayuda a otras organizaciones y hasta ahora nos ha ido muy bien.”

La escuela representa una entidad particular que funciona como un sistema, constituido por aspectos estructurales y otros funcionales que le dan identidad propia y lo diferencian del entorno. De acuerdo con las características que adquieren sus bordes (Fernández, 1994), cercos (Frigerio y Poggi, 1996) y límites (Luhmann, 1996), será la relación que la escuela logre establecer con su entorno y será también su capacidad de acompañar los cambios que se producen “afuera”.

De acuerdo con el planteo realizado por Luhmann, un sistema se transforma en tal cuando logra enlazar y dar sentido a las operaciones internas, diferenciándolas de otras pertenecientes al entorno, pero tratando de encontrar la mejor forma de adaptarse y transformarse a partir de la generación de conocimiento (capacidad cognitiva adaptativa, según Luhmann; aprendizaje generativo, según Senge).

En función de lo expresado, la figura del líder comunitario resulta de fundamental importancia para:

- Promover vínculos proactivos con la comunidad local y regional.
- Generar mecanismos de regulación interna que se adapten a las variaciones del entorno.
- Incentivar la creación de redes de colaboración que permitan generar conocimiento útil para el centro y para la comunidad (Casas, 2001).
- Dinamizar procesos de aprendizaje organizacional.

Dificultades

Cada institución ocupa una parcela del terreno social, estableciendo un cerco material o simbólico, cuyo análisis permite hablar de instituciones *cerradas* o *abiertas*. Una institución excesivamente permeable se diluye con el contexto perdiendo fuerza e identidad, mientras que otra, amurallada, se vuelve insensible a las fluctuaciones del medio por permanecer centrada exclusivamente en procesos autorreferenciales.

En contextos críticos pueden presentarse ambas situaciones:

- Escuelas que ante las múltiples demandas que provienen del entorno no logran dar prioridad a la tarea educativa como eje nucleador de las prácticas colectivas.
- Escuelas que ante un medio vivenciado como hostil se repliegan en prácticas intramuros en un intento por no dejar entrar lo no deseado.

Habilidades

El líder comunitario debe ser capaz de:

- Registrar las demandas y necesidades internas y del entorno.
- Crear condiciones para que los padres participen en la vida escolar y contribuyan a su mejoramiento.

- Establecer mecanismos de regulación que permitan responder y adaptarse a las demandas (dispositivos de evaluación e información) sin perder de vista el eje pedagógico.
- Generar vínculos funcionales entre actores institucionales y otros del contexto, nucleados a partir de tareas concretas.
- Promover procesos de aprendizaje organizacional.

Fortalecimiento

La articulación entre prácticas internas con otras del contexto requiere de estrategias que permitan:

- Generar proyectos que promuevan líneas de acción coordinadas entre la escuela y la comunidad, a partir de objetivos, metas y estrategias claramente definidos.
- Establecer convenios que promuevan el trabajo conjunto con otras organizaciones de la comunidad.
- Crear grupos de trabajo mixtos (con integrantes del centro y otros de la comunidad) que se constituyan en función de tareas concretas.
- Diseñar e implementar sistemas de monitoreo y evaluación internos y externos que permitan dar cuenta de los avances logrados y detectar las dificultades que puedan aparecer.

Actividad 6

Con el fin de analizar la forma en que la institución se relaciona con el entorno, el formador propone que los directores respondan un cuestionario con preguntas tales como:

- ¿Cuáles son las organizaciones, centros y personas con los que más se relaciona?
- ¿Con qué finalidad y frecuencia lo hace en cada caso?
- ¿Cuáles son las demandas que habitualmente la escuela realiza a la comunidad?
- ¿Cuáles son las demandas que la comunidad habitualmente realiza a la escuela?
- ¿Con qué otras instituciones educativas de la zona se relaciona habitualmente y 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 “bordes” de la institución donde usted ejerce funciones?

Actividad 7

El objetivo de la actividad es analizar las denominadas *redes de conocimiento* a nivel regional y/o local que un centro educativo establece con otras instituciones de su zona. Para ello el formador habrá seleccionado y distribuido entre los participantes fragmentos del libro de Casas (2001) –ver bibliografía comentada–, a partir de los cuales propone a los directores responder en pequeños grupos las siguientes preguntas:

- ¿En qué tipo de conocimiento se sustenta la construcción de la red (tácito o codificado; disciplinario o transdisciplinario; informal o formal; etc.)?
- ¿Qué tipo de relación se sostiene entre los actores implicados en la red (en cadena, en estrella, bilateral, unilateral, etc.)?
- ¿Qué duración tiene el proceso de aprendizaje que implica la construcción de la red?

- d) ¿Qué localización geográfica tiene la red?
- e) ¿Cuál es su experiencia respecto a las preguntas anteriores y cómo pueden evaluar estas propuestas desde su realidad?

Bibliografía comentada

Casas, R. (coord.) (2001), *La formación de redes de conocimiento*, Barcelona, Anthropos.

El libro contiene el resultado de una investigación realizada en México en torno de cómo se generan los procesos de interacción entre los actores institucionales y otros del medio, analizando el tipo de conocimiento que fluye y se transmite. Los investigadores intentan definir cómo se generan las llamadas *redes de conocimiento*, detectadas a partir de procesos de aprendizaje en regiones y localidades específicas. A partir de situaciones concretas se analizan los llamados modelos no lineales de producción del conocimiento.

Dabas, E. (1998), *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*, Buenos Aires, Paidós.

La propuesta de intervención en red se construye a partir de la creación de dispositivos que fortalecen las relaciones preexistentes, potenciándolas y eventualmente modificándolas. La autora traslada la experiencia de este abordaje, realizado en el ámbito de la salud, al de la educación buscando optimizar los recursos existentes en cada lugar, valorando las acciones emprendidas y utilizando los errores como elementos de aprendizaje. El abordaje tiende a que la comunidad sea visualizada como un sistema en el que cada subsistema que la compone (escuelas, familias, organizaciones, etc.) se acople sin perder su singularidad, potenciando su acción conjunta.

Liderazgo político

“Hay que moverse dentro de los márgenes preestablecidos, pero a veces hay que ser flexible, hay que animarse a salir de las rutinas. Por ejemplo, en lo que refiere a los horarios, yo no distribuyo las horas extras por igual; se las doy a los que hacen más esfuerzos. El otro día, uno de los profesores se quedó en la escuela hasta las ocho de la noche preparando material, le permití que al otro día viniera más tarde y yo me hice cargo del grupo. Esto me ha traído problemas con algunos, pero hay que ser firme y demostrar con hechos los valores que uno aprecia en un maestro. El compromiso y las ganas de intentar hacer cosas nuevas, de buscar otras formas si las anteriores no dieron resultados... eso es lo que yo premio.”

“En una etapa anterior, la escuela funcionaba mal, había mucho desorden e incumplimiento de parte de los docentes. Desde que empezamos a analizar y priorizar los problemas que teníamos y dejamos en claro qué esperábamos unos de los otros, se han logrado muchas mejoras. [...] Si hacen bien su trabajo no me meto, pero si me necesitan, allí estoy. Si no faltan, puedo dar algunas compensaciones, son pequeñas cosas que sé que a la gente le sirven, por ejemplo que puedan no venir el día del cumpleaños. [...] A veces hay que ceder en algunas cosas para obtener otras.”

“Yo estoy recorriendo la escuela todo el día. Cuando no estoy en la sala observando o cubriendo puestos, estoy en el Ministerio buscando apoyo, planteando inquietudes o contactándome con otras instituciones que financian proyectos en las escuelas. La institución funciona sin mi presencia porque la mayor parte de los profesores de esta escuela, con los que trabajo hace ya varios años, saben hacia dónde queremos ir. Hay otros con los que ir haciendo un trabajo de a poco, pero al fin se acoplan.”

El liderazgo político integra las diferentes dimensiones de liderazgo hasta aquí tratadas (pedagógico, estratégico, comunitario) y define aspectos que hacen a la micropolítica del centro educativo.

El director, o el equipo directivo, como líder político es quien define los grandes lineamientos de las prácticas colectivas. Es también quien establece cierta impronta institucional que se traduce en un determinado estilo de gestión, perfil de funciones, modalidades de vinculación, clima de trabajo. Asimismo, esta dimensión del liderazgo es la que articula y retroalimenta una cierta cultura institucional, entendida como aquella estructura que sostiene y organiza al centro a través de representaciones, valores, principios y normas que rigen las prácticas colectivas (Fernández, 1994). Representa el influir en los otros para lograr acuerdos que permitan obtener resultados. Así, cuando el directivo realiza algunas transacciones con las autoridades para flexibilizar ciertas normativas o incluso para transgredirlas, o cuando adapta su estilo de acuerdo a las situaciones o a las personas para obtener los resultados, está desplegando la capacidad de líder político (Bolívar, 1997).

Esta dimensión del liderazgo es especialmente relevante en las escuelas de contextos pobres, donde no siempre se funciona con equipos estables de maestros, comprometidos con la escuela y con sus alumnos, y donde, por lo tanto, la construcción colectiva de un proyecto educativo no siempre es posible. Es necesario que los directores sepan negociar, buscar acuerdos y consensos, ser flexibles y utilizar diferentes estilos y tipos de liderazgo para la consecución de los objetivos planteados.

Dificultades

En las escuelas de contextos de pobreza, caracterizadas por la necesidad de atender requerimientos asistenciales, resulta imperioso que el director o el equipo directivo se gane el poder, al margen de la posición ocupada, luchando entre el conflicto y los intereses opuestos, con el fin de articular una visión conjunta en pro de una meta que, al decir de los líderes educativos entrevistados, es la incansable búsqueda de *métodos y formas que hagan que nuestros niños y jóvenes obtengan en la escuela una formación que les permita ser mejores personas y ser capaces de insertarse en el sistema productivo.*

Por eso, las dificultades que puede encontrar el directivo se relacionan, por un lado, con el colectivo docente, que no siempre está dispuesto a involucrarse en la construcción de un proyecto educativo con sentido para los alumnos de las escuelas pobres, y, por el otro, con los padres, que muchas veces no pueden acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos, o también con las autoridades, que no

comprenden la necesidad de transgredir algunas normativas para implementar ciertas estrategias de mejora.

Habilidades

Si el requerimiento es “ganarse” a las personas para lograr resultados, habrá que prestar atención a determinadas habilidades que los directores deberán poner en juego al organizar sus prácticas. Justamente, la dimensión política del liderazgo está referida a la capacidad del líder educativo para:

- Usar el poder en forma adecuada, lo que implica saber aplicar diferentes formas de actuación de acuerdo a las situaciones, las tareas y las características de las personas con las que se trabaja y a las que se desea influenciar para el logro de los resultados previstos y que se vinculan con el sentido construido para esa escuela (Bolívar, 1997).
- Establecer diferentes posicionamientos ante “el otro” para generar vínculos y comunicaciones efectivas con docentes, personal del centro, alumnos, padres, autoridades, agentes comunitarios, etc.
- Desarrollar en uno mismo y en los demás la flexibilidad, que es la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, a nuevas maneras de hacer las cosas, y que está, a su vez, ligada a la creatividad.

Fortalecimiento

La perspectiva política del liderazgo pone de manifiesto aquellas lógicas que sustentan las prácticas dentro y fuera del ámbito institucional y que confieren un sitio específico a lo pedagógico, lo comunitario y lo estratégico. La dimensión política es, en definitiva, la que oficia de matriz o estructura de sustento al resto de las dimensiones estudiadas.

Para fortalecer el liderazgo político es importante que el director conozca los tipos y estilos de liderazgo, a los efectos de desarrollar las habilidades que fueron destacadas anteriormente.

Tipos de liderazgo

En el campo de la educación se ha trabajado con algunas tipologías provenientes de los estudios sobre directores de escuelas que describen las ventajas y dificultades que se

presentan al utilizar un tipo u otro de liderazgo (Staessens, 1991).³ La tipología por Kate Staessens, basada en una investigación en nueve escuelas primarias belgas, identifica tres tipos: la escuela familia, la escuela del vivir juntos pero separados y la escuela como organización profesional.

En una interpretación libre del estudio de Staessens, el cuadro 1 sintetiza los tres tipos de liderazgo mencionados.

Cuadro 1. Tres tipos de liderazgo, según Kate Staessens

	Escuela familia	Escuela del vivir juntos pero separados	Escuela como organización profesional
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Se fomenta el trabajo en equipo. • Vínculos cordiales. • Confianza en el trabajo de otros. • Buena comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas autónomas. • Cada docente se siente responsable de su clase. • No hay presiones laborales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con el apoyo del director. • Promueve la reflexión desde la práctica. • Fuerte conciencia de equipo.
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Informalidad de los vínculos. • Se elude el conflicto. • Ausencia de planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Director ausente. • No existen líneas de acción claras. • Lo administrativo está sobre lo pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las necesidades de la institución están por encima de las personales o grupales.

Si bien las tipologías tienden a cerrar las visiones en lugar de ampliarlas, en algunos casos ayudan a ilustrar los fenómenos a los que nos estamos refiriendo. En este caso, la tipología seleccionada sirve para aclarar cómo la dimensión política del liderazgo, apli-

³ Para revisar otros estilos de liderazgo, vinculados al liderazgo situacional véase IPEE-UNESCO Buenos Aires, 2004, Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa, "El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa".

cando las estrategias y las habilidades adecuadas, puede coadyuvar a dinamizar y promover los procesos de transformación necesarios para la mejora educativa, especialmente en los contextos que nos ocupan.

Estilos de liderazgo

Bass (1985, citado en Borrel y Chavarria, 2001) y Villa y Villardón (2001)⁴ distinguen entre el liderazgo transaccional y el transformacional como estilos diferentes para influir en las personas. Estas categorías se basan en la modalidad de interacción que el líder político promueve, así como en el propósito que la sustenta. A grandes rasgos se presentan las características de cada uno de estos estilos (más el situacional) para comprender su vínculo con las estrategias que utiliza el director para alcanzar ciertos resultados.

Liderazgo transaccional

Frecuentemente asociado a la forma tradicional de gestión educativa, este estilo de liderazgo refiere al intercambio de relaciones que establece el líder con sus colaboradores y que se manifiesta de dos formas: el directivo clarifica y define el trabajo que debe realizar la persona y lo recompensa si se cumple con lo pactado. Éste es un proceso que se regula por expectativas y negociaciones, donde la motivación depende del intercambio de "premios". De acuerdo con este enfoque, el líder efectivo es un diagnosticador psicológico sensible que discierne las necesidades y expectativas de las personas con quienes trabaja y que "contrata" intercambio de recompensas por esfuerzo de acuerdo a niveles de desempeño.

Por otra parte, el líder puede, en su vinculación con los demás, actuar por excepción, es decir, intervenir sólo cuando hay que tomar una acción correctiva si es que hay desvío en el desempeño esperado, usando de esta manera el refuerzo negativo.

En resumen, este estilo de liderazgo se caracteriza por:

- Conseguir que las cosas se hagan a través del mecanismo de premios y castigos.
- Establecer un sistema de recompensas en función del grado de cumplimiento de los objetivos (por ejemplo, siendo flexible con los horarios en alguna oportunidad, enviando a realizar cursos de capacitación, felicitando frente a los demás, etc.).

⁴ En particular, el capítulo "El rol del directivo en la dirección actual" contiene un interesante desarrollo del liderazgo transformacional a partir de investigaciones en centros educativos de España.

- Intervenir cuando las cosas no se están realizando correctamente, realizando, por ejemplo, sumarios administrativos o utilizando otros mecanismos más sutiles de tipo psicológico para sancionar.

Liderazgo transformacional

La investigación educativa habla de otro modelo emergente que si bien toma varias de las características del anterior, focaliza en el liderazgo y no en el líder. En este sentido, el liderazgo transformacional se asocia con el liderazgo de grupos.

Esto significa que el liderazgo puede ser asumido por varias personas dentro de la institución escolar. Aunque el director sea un elemento crítico en un proceso de mejora, la literatura indica que hay mayores evidencias de logros cuando favorece el desarrollo del liderazgo en los profesores. Parece constatarse que cuando están dadas las condiciones de contexto (baja rotación de profesores, cantidad de horas acumuladas en un solo centro educativo) y los directores ofrecen apoyo y confianza a sus colaboradores, es posible que emerja también el liderazgo de otros (Leithwood, 1994).

Los estudios referidos al liderazgo transformacional en las escuelas que se encuentran en procesos de cambio enfatizan que aquél emerge por la conjunción o acople de las características de la persona (experiencias, perfiles de personalidad, inclinación a asumir desafíos, apertura a explorar nuevos caminos, capacidad de motivar y entusiasmar a otros) y las de la institución (apoyo al emprendimiento y la experimentación). En este marco de análisis se hace énfasis en que el líder transformacional tiene éxito porque cambia la base motivacional sobre la que opera, elevando los deseos de logro y de autodesarrollo de los colaboradores.

Las demás personas modifican sus modelos de actuación porque adhieren a un ideario, a una visión y misión, sustentadas en valores socialmente positivos y significativos para la comunidad. Esta adhesión supone una relación basada en un contrato o acuerdo (más o menos explícito, aunque no formal), expresado en un compromiso con los seguidores.

Liderazgo situacional

Otras perspectivas señalan que no hay buenos o malos estilos para lograr influir en las personas, sino que todos pueden dar buenos resultados si se utilizan en la situación adecuada. Un enfoque de análisis indica que el líder influye de manera más efectiva en el comportamiento de una persona o grupo para el logro de los resultados si toma dos aspectos clave: la orientación hacia las relaciones y la orientación hacia las tareas (Blake y Mouton, 1982; Hersey y Blanchard, 1988, citados en Elizondo Huerta, 2001).

Frente a la necesidad de implementar una actividad y obtener resultados, el líder situacional analiza el tipo de tarea: si es nueva, rutinaria, si requiere incorporación de nuevas tecnologías, etc. También observa qué capacidades, experiencia y necesidades tienen las personas involucradas en relación al tipo de tarea que realizan. Al mismo tiempo estudia el contexto externo, es decir, los factores que impulsan y promueven su estilo de trabajo, o los que lo impiden, para determinar qué tipo de estrategia relacional debe o puede emprender.

En el liderazgo situacional, el estilo está determinado por la combinación de dos variables: el vínculo con los colaboradores (basado en las capacidades y conocimientos que éstos tengan) y el tipo de tarea. De esta forma se definen cuatro modalidades o estilos básicos de liderazgo: directivo, tutorial o de *coaching*, participativo y delegativo (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Los estilos básicos de liderazgo situacional (adaptación del grid gerencial de Blake y Mouton)

Personas ↑	Tareas →
<p>Tutorial (<i>coaching</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da apoyo emocional al colaborador. • Procura generar confianza. • Establece una comunicación de doble vía. • Ayudar a analizar y resolver problemas. • Sugiere, orienta, aconseja, asesora. • Fomenta la creatividad. • Reconoce a los demás el buscar o recibir ayuda. <hr/> <p>Delegativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delega tareas y autoridad. • Da responsabilidades permitiendo que los demás tomen decisiones. • Orienta y sugiere. • Apoya iniciativas y decisiones. 	<p>Participativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Involucra. • Toma decisiones sobre la base de la consulta de la opinión de los demás. • Busca información de los demás para resolver los problemas. • Coordina e integra esfuerzos. • Establece comunicación abierta. • Proporciona apoyo emocional y da reconocimiento. <hr/> <p>Directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume la total responsabilidad; toma decisiones por su cuenta. • Indica el qué, el cómo y el cuándo hacer el trabajo. • Fija normas y funciones. • Informa.

Estilo de *coaching* o tutorial. Hay momentos en que el líder ejerce la dirección, pero presta un fuerte apoyo a los colaboradores. Se observa su utilización cuando el “por qué” necesita ser explicado y también para aumentar la motivación y desarrollar las potencialidades de las personas al máximo. Normalmente se aplica en condiciones que exigen un alto involucramiento del equipo en las tareas.

Estilo participativo. El líder ejerce la dirección pero involucra a las personas. Se utiliza cuando es necesario el compromiso del equipo y la sinergia. La baja dirección se justifica en la medida que las personas conocen los objetivos y las tareas y cuentan con las habilidades técnicas necesarias, pero se requiere fortalecer los aspectos de motivación.

Estilo delegativo. El líder no presta especial atención a dirigir la tarea ni se orienta a prestar apoyo a las personas. Es utilizado cuando las personas son capaces de desarrollar tareas por sí mismas con una mínima guía. En la medida que las personas conocen los objetivos y las tareas, pero, además, cuentan con las habilidades necesarias y muestran un alto grado de motivación y compromiso se considera que están en condiciones de asumir las responsabilidades que se derivan de la delegación.

Estilo directivo. Cuando el director actúa de manera directiva está orientado a los resultados y presta poca atención a las interrelaciones personales, concentrándose en la tarea. Se observa frecuentemente en situaciones que requieren instrucciones específicas y fuerte supervisión, por ejemplo: cuando se integran nuevos colaboradores al equipo, cuando no se ha comprendido bien una tarea, cuando existe presión, con personas de baja motivación, en actividades de alta complejidad y rápida decisión.

Actividad 8

El objetivo de esta actividad es que el director analice su práctica profesional. De modo individual, el director elabora un listado de las actividades que realizó durante la última semana, ubicándolas en las columnas que correspondan del cuadro que sigue. Este primer análisis de sus prácticas como líder educativo le permitirá al director determinar aquellos aspectos en los que tiende a poner mayor énfasis y dedicación en relación a otros que quedan en un segundo plano de importancia.

Actividades realizadas por el director en la última semana			
Pedagógico- didácticas	Estratégicas	Comunitarias	Políticas
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•

Actividad 9

El formador reúne a los participantes en grupos para que analicen los resultados del ejercicio a partir de preguntas como:

- ¿Sobre cuáles aspectos de las dimensiones del liderazgo tiende a poner mayor énfasis? ¿Por qué?
- ¿Qué sectores aparecen más implicados?
- ¿Qué sectores aparecen saturados de demandas?
- ¿Qué sectores quedan aislados?

- e) ¿Cuáles sería necesario incorporar y por qué?
- f) ¿Qué relación guardan estos últimos aspectos con los inherentes a la primer pregunta?

Actividad 10, a distancia

El formador sugiere a los directivos que al volver a sus centros educativos presenten las principales conclusiones surgidas en las actividades de formación y las discutan con el colectivo docente. 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 al interior de los centros.

Actividad 11

En grupos, los directores analizan los resultados de su trabajo y lo relacionan con los tipos de liderazgo que plantea Staessens (la escuela familia, la escuela del vivir juntos pero separados, y la escuela como organización profesional).

Actividad 12

Reunidos en grupos, se propone a los directores:

1. Describir las situaciones en las que ponen en práctica un estilo de liderazgo transaccional.
2. Evaluar, de acuerdo con la experiencia, si este tipo de ejercicio de liderazgo resulta eficaz para obtener resultados.

Ejemplo de situación	Tipo de recompensa o tipo de sanción

Actividad 13

En grupos, los directivos analizan las características del liderazgo transformacional a través de las siguientes preguntas:

- ¿Consideran que es viable, en las condiciones en las que cada uno trabaja, que los docentes puedan ejercer el liderazgo? ¿Por qué?
- Si se contestó afirmativamente la pregunta anterior, ¿qué estrategias han utilizado y qué resultados han obtenido?
- ¿Qué factores pueden actuar como restricciones para ejercer este estilo de liderazgo?
- Si realizaran algunas reestructuraciones de orden administrativo/organizativo, ¿qué otras líneas de acción se les ocurre que podrían resultar positivas para involucrar?
- ¿Qué aspectos de la cultura del centro educativo (conjunto de prácticas habituales, creencias y relaciones de poder) deberían modificarse para que este liderazgo múltiple pueda desarrollarse?

Actividad 14

Los directivos eligen algunas de las principales líneas de acción que fueron señaladas en las actividades anteriores y piensan en algunos de los miembros del equipo escolar que las están llevando adelante. Luego pueden responder las siguientes preguntas:

- Al asignar tareas a esas personas, ¿con cuál(es) de los estilos de liderazgo presentados se identifican más?
- ¿En qué tipo de interacciones? ¿Por qué?

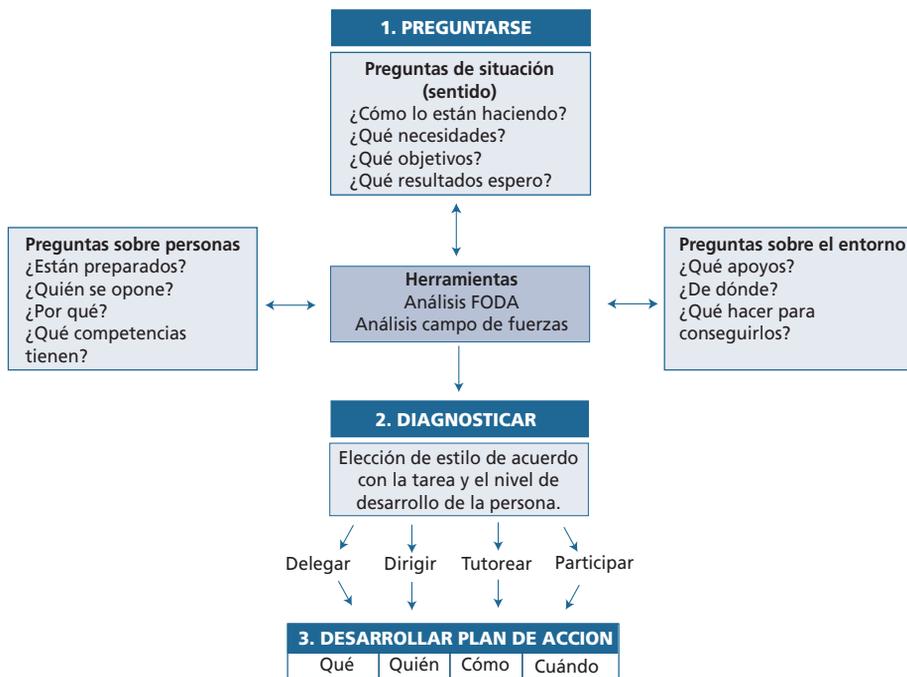
Actividad 15

A los efectos de adaptar los estilos frente a determinadas tareas y en relación con las personas y el tipo de vinculación que crea necesario desarrollar, el líder realiza un “camino de pensamiento” e internamente se formula una serie de preguntas que le permiten tomar las decisiones sobre qué estilo usar en cada situación (ver figura 5).

El formador propone a los participantes que, reunidos en grupos, realicen las siguientes consignas:

1. Analizar el modelo “camino de pensamiento” que presenta una secuencia de tres pasos : (i) preguntarse, (ii) diagnosticar y (iii) desarrollar un plan de acción.
2. Pensar en algunas tareas, actividades o acciones que estén realizando en sus respectivos centros y que quieran mejorar o en un proyecto o actividad que deseen iniciar, y seguir la secuencia del modelo.
3. Al llegar al punto (iii) tomar en cuenta las características de los cuatro estilos de liderazgo (directivo, tutorial o *coaching*, participativo y delegativo) y definir qué estilo utilizarían en esa situación y con esa persona o grupo, fundamentando sus respuestas.
4. Realizar una evaluación crítica de estos cuatro estilos de liderazgo en relación con la propia realidad.

Figura 5. Camino de pensamiento



Bibliografía comentada

Rodríguez, D. (2001), *Gestión organizacional: elementos para su estudio*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.

El autor analiza los fenómenos organizacionales y la gestión en particular a partir de la teoría de sistemas, tomando como principales referentes a Nicklas Luhmann y Humberto Maturana. En este contexto, el liderazgo es entendido como una de las más importantes expresiones de poder en las organizaciones. Define el *liderazgo ejecutivo* como aquel poder emergente que se genera en las bases mismas de toda organización. A partir de este enfoque analiza la diferencia entre poder y autoridad.

Hargreaves, A. y otros (2001), *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*, Barcelona, Octaedro.

Esta obra aporta una interesante perspectiva a partir de la cual analizar el liderazgo político. Los autores mencionan cuatro perspectivas que deben ser tenidas en cuenta en todo proceso de cambio educativo: (i) la perspectiva técnica, que refiere a la necesidad que los docentes enfrentan de incorporar nuevos conocimientos, habilidades y competencias para enfrentar los actuales desafíos; (ii) la perspectiva cultural, relacionada con la necesidad de comprender el cambio; (iii) la perspectiva política que atiende a la modalidad de promover y direccionar el cambio, y (iv) la perspectiva posmoderna, que remite a la necesidad de incorporar la incertidumbre en las prácticas cotidianas.

Villa, A. y Villardón, L. (2001), *Principales dificultades de la dirección de centros educativos*, Barcelona, Universidad de Deusto.

Los dos primeros capítulos presentan un exhaustivo análisis del rol del liderazgo y la función directiva en el contexto español. Se examinan las diferentes funciones del directivo, así como las características del liderazgo transformacional, a través de distintas investigaciones llevadas a cabo en toda la península Ibérica.

Elizondo Huerta, A. (coord.), (2001), *La nueva escuela, II: dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós.

En este volumen se plantean aspectos relacionados con el estilo de liderazgo directivo. El capítulo quince presenta una síntesis de las teorías del liderazgo y hace referencia a

éstas en el marco de la institución escolar. También se abordan los procesos de comunicación, el trabajo en equipo y el manejo del conflicto. El libro presenta enfoques teóricos acompañados por ejercicios que pueden servir tanto para la reflexión individual como para su uso en talleres de formación.

Microcasos reales y actividades de formación

Como complemento de la propuesta de capacitación del presente módulo, se presentan una serie de casos que pueden ser utilizados por el formador para la enseñanza.

Al finalizar el relato de cada caso, el formador podrá encontrar:

- Ejes temáticos que pueden ser abordados a partir del caso.
- Preguntas que permiten orientar la discusión.
- Propuesta de planificación de la actividad.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Caso 1: La construcción de alianzas

La directora de una escuela de Salvador de Bahía, en Brasil, relata:

Nuestros niños tienen problemas de todo tipo: psicológicos, de abandono de los padres, viven con abuelos. Para estos chicos, la escuela es el único lugar de contención emocional y donde recibir afecto. Hay chicos que no reconocen ni las letras de su nombre aun después de haber estado años en la escuela y de tener un profesor casi dedicado a ellos. Son casos que trascienden las posibilidades de la escuela, pero como no hemos logrado todavía su ubicación, no los podemos abandonar. Ya forman parte de nosotros y año a año, aunque no avancen, están aquí todo el día. Buscan cariño.

Mi tarea fundamental es la de motivar a los profesores. En este medio y con tantos problemas, lograr que no decaigan es un triunfo. Estoy negociando todo el tiempo. Como los profesores también trabajan en otras escuelas, negocio el horario para que, si llegan tarde, puedan reponer las horas al final de clase. Negocio con los padres, que quieren que el horario de finalización de clases sea el mismo para todos los alumnos, ya que tienen otros hijos aquí y quieren llevarlos a la misma hora. Negocio con la secretaria para utilizar los “días sándwich” para reunión de profesores y para poder recibir un suplente los días que los profesores asisten a los cursos de capacitación. Negocio con la secretaria cuando el patio de la escuela es solicitado para un casamiento, fiesta o aniversario de alguien del barrio, porque esto no está permitido: evalúo las ventajas y las desventajas, y cuando lo planteo a los superiores lo hago mostrando todo lo que ganamos con esta acción. Claro que me significa

sacrificio: si pasa algo, yo soy la responsable de este local, pero siempre consigo a alguien del barrio que tiene influencia sobre los padres y la gente de aquí.

Hay que manejarse siempre con flexibilidad, si no, es poco lo que se puede hacer.

Cuando la comunicación es buena, se consiguen muchas cosas, pero se requiere tiempo, paciencia y mostrar resultados, para que la gente vea que vale la pena hacer el esfuerzo.

En nuestra labor pedagógica trabajamos en base a resultados. Planificamos en forma bimestral, establecemos indicadores, nos autoevaluamos. Es que hemos llegado a un grado de maduración suficiente, porque pasamos por situaciones muy difíciles. Ahora somos un equipo: yo puedo estar fuera de la escuela y cada uno sabe lo que tiene que hacer. Por ejemplo, antes no teníamos la misma comprensión acerca del significado de los tiempos pedagógicos: para mí el recreo y los almuerzos eran espacios educativos, los profesores creían que no, que eran sus tiempos.

Para mejorar los aprendizajes y motivar a los alumnos hicimos varios convenios con organizaciones no gubernamentales, sobre todo instituciones culturales (de teatro, danza, entre otras). Son instituciones que trabajan con la pluralidad cultural, rescatando las culturas africanas e indígenas. Estamos probando, integrándolos en el currículum en forma transversal y estamos viendo resultados en los aspectos socioafectivos [...], los alumnos están más motivados a venir a la escuela.

Si continuamos así, con los proyectos de mejora de lengua y matemáticas en paralelo, seguramente que habremos obtenido lo que nos planteamos cuando asumí la dirección y definimos la misión.

Esta escuela está para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos a través de un proceso de gestión participativa que se sustenta en el trabajo en equipo, el compromiso y la formación permanente del profesorado, trabajando junto con otras organizaciones de la comunidad en aquellos aspectos que no sabemos o no podemos manejar.

Ejes temáticos

- Vínculo pedagógico
- Resiliencia
- Negociación/conflicto
- Sentido

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cómo definiría el vínculo pedagógico que logra la escuela?
- b) ¿En qué aspectos se sustenta?
- c) ¿Qué otros aspectos se necesita desarrollar?
- d) ¿Qué entiende por *resiliencia*?
- e) ¿Con qué elementos del relato relaciona este concepto?
- f) ¿Se trabaja la resiliencia en esta institución?
- g) ¿Qué aspectos tiende a negociar la directora del relato?
- h) ¿Considera usted que representa un liderazgo transaccional o transformacional?
- i) Detecte en la lectura dos posibles problemáticas en el área pedagógica e identifique cómo tiende a resolverlas la Dirección. ¿Qué comentarios le sugiere?
- j) ¿Cuál es la misión de esta escuela?
- k) ¿Detecta en el relato estrategias de la directora que den sustento a la misión?
- l) ¿Qué otras estrategias deberían ser desarrolladas desde el liderazgo pedagógico?

Propuesta de planificación de la actividad

1. Dividir el grupo en subgrupos que no superen las cinco personas. Entregar a cada subgrupo el relato del caso y dar un tiempo de quince minutos para su lectura.
2. Entregar a cada grupo una consigna donde se especifique el eje temático seleccionado sobre el cual deberán trabajar a partir de las preguntas orientadoras. Asignar a esta instancia de discusión grupal veinte minutos.
3. Hacer un plenario donde se intercambien las distintas producciones grupales.

El formador realiza una síntesis de los principales conceptos trabajados.

Caso 2: ¿Líder pedagógico?

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.

No hay tiempo para las reuniones si no es a las 6.30 de la mañana, porque es lo único que permite el otro trabajo de los maestros y los profesores.

Lo que hay que hacer es poner límites entre el medio y la escuela, poner normas, si no, el medio te invade.

Los chicos se aburren con los contenidos, los maestros no saben cómo resolver los problemas de indisciplina y los mandan al director. La indisciplina se da por problemas de aprendizaje. A los chicos les cuesta aprender. Algunos son golpeados en la casa [...] necesitan atención especial. Hemos tenido varios casos con problemas psiquiátricos que debemos derivar a la escuela especial, pero por disposiciones burocráticas y falta de lugar el traslado se demoró un año y 29 chicos tuvieron que convivir con dos niños muy enfermos, para los cuales el único “psiquiatra” era el maestro.

La violencia está instalada en las escuelas de esta zona. Acá los maestros trancan las rejas y los salones. Y cuando los padres vienen a hablar, los maestros tienen miedo porque no saben cómo manejar la situación, entonces también los mandan al director.

En realidad, la escuela ya no es para aprender, es para que te den zapatos, comida..., el asistencialismo ganó al aula. Y el rol del maestro también ha cambiado, porque debe resolver problemas económicos, de niños que se roban unos a otros, que resuelven los conflictos agresivamente.

La normativa es muy caótica, pero es directiva, y al director lo forman para el control.

Por suerte dentro de ese caos siempre se puede encontrar la forma para poder hacer cosas, simplemente hay que saber hacia dónde se quiere ir y para qué. Por ejemplo, la normativa indica que está prohibido alquilar los locales

de la escuela, pero me pasó lo siguiente: un club quería los salones de la escuela para una reunión con sus socios y nosotros necesitábamos el dinero para comprar nuevo material didáctico; entonces convoqué a la comisión pro-fomento, al representante de padres de familia, y decidimos alquilarlo, hice pasar el alquiler como donación y en el informe lo incluí como una actividad de relacionamiento con la comunidad.

Ejes temáticos

- Perfil pedagógico del director
- Análisis de la agenda

Preguntas orientadoras

1. ¿La realidad en la que trabaja este director determina sus prioridades como gestor institucional?
2. Si se tomara el relato, como “un día en la vida del director”, ¿qué indicaría el análisis de su agenda?

Propuesta de planificación de la actividad

La actividad consiste en organizar una dinámica grupal centrada en un “juicio” al liderazgo pedagógico del caso en estudio.

1. Separar al grupo en tres subgrupos: (i) la defensa (ii) la fiscalía y (iii) el jurado. Los dos primeros grupos trabajarán en torno de las preguntas orientadoras. El primero tratando de argumentar a favor del director y el segundo tratando de argumentar en contra. Ambos grupos deberán basar su argumentación en hechos concretos de la realidad (escena del caso) y en conceptos específicos con sustento teórico.
2. La instancia de preparación para el juicio será de cuarenta y cinco minutos y la instancia de puesta en escena de cuarenta y cinco minutos más.
3. En un tercer momento, el jurado deliberará durante veinte minutos sobre el veredicto y el formador cerrará la técnica haciendo una síntesis de los principales conceptos trabajados. La técnica en su totalidad tiene una duración aproximada de dos horas.

Caso 3: La escuela, escenario para el aprendizaje

Amparo es española y hace treinta años que reside en Bolivia. Vino desde España para iniciar un proyecto de formación docente; a los pocos años estaba dirigiendo una escuela en un barrio de la periferia de La Paz. Se encontró con mucho derrotismo. “Aquí no se puede hacer nada, esto son islas”, le decía la gente, a lo que ella respondía: “De las islas se hacen archipiélagos.”

Es una directora optimista, apasionada por su trabajo. Fue la pionera en la construcción de esta escuela municipal en un predio donde no había nada. Lo que hoy existe se consiguió gracias a sus gestiones con el fondo de inversión, el centro comunal y los padres.

A la escuela asisten quinientos niños hasta octavo año y hay veintidós profesores. Esta escuela se formó con gente que había emigrado del campo a la ciudad, padres ladrilleros o peones de campo y madres lavanderas y tejedoras. La mayoría son de origen ayмара y las madres no saben leer ni escribir.

Su relato es el siguiente:

Los padres quieren que sus hijos aprendan castellano y quieren que se les enseñe inglés porque lo identifican con poder, le adjudican al saber una fuente de riqueza. El saber tiene un valor para ellos: si no saben castellano no pueden ni siquiera ir al hospital o entender los anuncios de las campañas sanitarias.

La Reforma tiene sus cosas buenas y malas. Hay que hacer lo que se puede, pero hay que avanzar. Yo no creo que las autoridades nos presionen; hay mucha autocensura, la gente se justifica para no hacer, [...] no hay disculpas, [...] hay que traducir el currículum oficial, lo que debe primar son los criterios. Aquí no hay blanco o negro, las autoridades son amplias, las normas son mínimas y muchas veces se las exigimos nosotros. A través del Proyecto Educativo de Unidad se podría avanzar mucho en los aprendizajes de los alumnos, pero siempre se anteponen problemas y quejas tales como “me falta esto”, “no me visitan”, “no me consultan”.

Creo que los directores no saben jerarquizar las necesidades, por ejemplo, hay que priorizar que los niños lean más, escriban y hablen mejor; nuestra tarea debe centrarse en eso, y en planificar cómo hacerlo. Sin embargo, mu-

chos directores pierden tiempo en analizar cómo hacer un festival o el festejo del día de la madre.

También hay mala comunicación desde las autoridades hacia los directores: envían los comunicados con los nuevos lineamientos y recién mandan los textos tres meses después de avanzadas las clases.

Las condiciones de los maestros son muy duras, su trabajo no es reconocido socialmente, por eso hay que ayudarlos a mejorar su desempeño. Pero no todos los directores están capacitados para esto ya que se accede al cargo por un examen administrativo; lo pedagógico ni se evalúa. Los asesores pedagógicos, los buenos, deberían ayudar a los profesores a poner en práctica la reforma y llevar el modelo constructivista a la práctica, pero si el director no apoya a los maestros para que dejen el método de “la copia de textos” y ayuden a los alumnos a aprender a pensar, no vamos a lograr una mejor calidad de la enseñanza.

La directora pasa aquí todo el día. Recorre la escuela, observa los baños, pasa por las aulas, siempre con algunas palabras para unos y otros. Cordialmente da indicaciones, recoge papeles, riega las plantas. Enseña en toda oportunidad y reflexiona con los alumnos.

Cuando veo que los alumnos salen de aquí y les enseñan a sus padres lo que aprendieron en la escuela es cuando me doy cuenta de que realmente aprendieron.

Eje temático

Profesionalismo interactivo

Pregunta orientadora

¿A partir de qué estrategias puede ser visualizado el profesionalismo interactivo?

Propuesta de planificación de la actividad

La actividad consiste en organizar una dinámica grupal que permita reflexionar en torno del profesionalismo interactivo.

El material de apoyo para esta discusión grupal es: el relato correspondiente al caso 3: “La escuela, escenario para el aprendizaje”; el texto de Fullan y Hargreaves (1999).

1. Se forman grupos de trabajo que no superen las cinco personas. La consigna está dada por la pregunta orientadora. Por grupos detectan estrategias en los materiales entregados y elaboran algunas propias. Esta instancia de trabajo está prevista para realizarse en cuarenta y cinco minutos.
2. En un segundo momento se realiza un plenario en el cual cada equipo, a través de un relator, presenta lo trabajado. Esta segunda instancia tendrá una duración máxima de treinta minutos.
3. Finalmente el formador realiza una síntesis de lo trabajado.

Caso 4: Cada maestrillo con su librillo

Los docentes tenían claro lo que querían hacer en sus clases y con su asignatura, pero se manejaban con el criterio de “cada maestrillo con su librillo”, como dice el dicho popular. Además, los resultados de las pruebas de los alumnos eran muy desparejos: en algunos cursos, los profesores obtenían logros, no sólo en los aprendizajes sino que también en la disciplina, el orden, las tareas; pero en otros, la situación era preocupante. Frente a esto hace dos años comenzamos a definir qué queríamos hacer de esta escuela. Comenzamos por intercambiar experiencias, y así logramos definir con nuestras propias palabras qué es la misión y la visión. Muchos sólo pensaban en los inconvenientes, en que no íbamos a poder cambiar mucho, dadas las dificultades del entorno.

Ejes temáticos

- Liderazgo pedagógico
- Construcción de sentido

Preguntas orientadoras

1. ¿Cuál es la situación problema de esta escuela?
2. Imagine una misión y la visión para esta escuela. Expréselas en forma sencilla a través de algunas ideas fuerza.

Propuesta de planificación de la actividad

En esta actividad se aplica la “técnica del sueño”: en pequeños grupos, los participantes son invitados a “soñar” la misión y visión de la escuela tal como desearían que fuera. Se sugiere que la expresión se realice a través de símbolos, por eso se plantea reali-

zar un *collage*. Para ello, el formador proporciona a los grupos revistas y periódicos, tijeras y goma de pegar.

En una etapa posterior, el formador hace una síntesis, con el apoyo de los participantes, de los emergentes, relacionando los dibujos con el tema a abordar.

LIDERAZGO ESTRATÉGICO

Caso 5: ¿Liderazgo estratégico?

La directora de una unidad educativa en La Paz escribió las memorias de la escuela. El relato se ha adaptado para su presentación como caso de estudio.

Al comenzar el año 1992 y luego de haber trabajado doce años en la escuela, me sugirieron asumir el cargo de directora en forma interina. Al principio pensé que los maestros no me iban a aceptar por mi carácter fuerte y mi actitud en extremo comprometida con este barrio. Como nueva en la dirección, mi ánimo era mejorar el desempeño de los profesores para mejorar el de los alumnos. Algunos maestros eran jóvenes, hacía poco más de un año que se habían incorporado a la escuela, otros eran mayores, muy a la antigua.

Los niños fracasaban, los rendimientos eran muy bajos. Hice un plan para presentar en el consejo de profesores, con el objetivo de iniciar un proyecto de autocapacitación, la verdad que de manera impositiva y sin lugar a reclamos. Al principio hubo resistencia, sobre todo de los que hace años están trabajando en la escuela, tenían miedo y tampoco les gustó mi forma de plantear las cosas, sin rodeos y en forma muy directa. Mi compromiso era con los alumnos. Los convoqué a todos, les expliqué la gravedad de la situación. Planifiqué la capacitación y organizamos equipos por grados, cada uno tenía una responsabilidad. Busqué apoyo de la Secretaría de Educación.

Los profesores cubanos que contratamos nos aportaron muchos conocimientos, me dio mucha confianza verme apoyada por ellos, había cosas que yo no hubiera sabido explicar, yo siempre las había pensado. [...] A medida que avanzábamos íbamos adquiriendo más confianza. Después de un año sólo me dediqué a escuchar y observar, e intervenía solamente cuando lo consideraba necesario para facilitar este pro-

ceso de autoaprendizaje y así, cuando nos reuníamos, lo hacíamos con tortas, refrescos. Nos salió muy bien. Tuvimos la visita de maestros para conocer nuestra experiencia y hoy puedo decir que cada profesor sabe hacia dónde queremos ir. Comprendimos que adoptar un método de enseñanza no debe ser por moda, debe ser por necesidad, para alcanzar los resultados. Conformamos un equipo que ya hace varios años que trabaja en conjunto.

Ejes temáticos

- Planificación estratégica situacional
- Estudio diagnóstico

Preguntas orientadoras

- a) ¿En qué consiste la planificación estratégica situacional? (Ver Aguerrondo, 2002.)
- b) ¿Qué sentido tiene realizar un diagnóstico en el centro antes de iniciar una propuesta de cambio?
- c) ¿Qué caracteriza a este tipo de estudio?
- d) ¿Cuál es la relación entre la planificación estratégica situacional y el estudio diagnóstico?
- e) ¿Cuál de los aspectos trabajados está presente en el caso en estudio?

Propuesta de planificación de la actividad

La actividad se implementa mediante la “técnica de la pecera”: se disponen dos círculos de sillas uno dentro del otro. El grupo de participantes ubicados en el círculo interior (grupo A) será el encargado de ir contestando cada una de las preguntas planteadas, que les serán entregadas en tarjetas. Una vez elaborada la respuesta de cada pregunta, se procede a la siguiente. Para desarrollar esta instancia, el grupo cuenta con cuarenta y cinco minutos.

Mientras el grupo del círculo interior realiza la técnica, los participantes del círculo exterior (grupo B) toman registro de todos aquellos conceptos de la tarea grupal que entiendan relevantes.

Al finalizar el tiempo destinado para la labor del grupo A, los integrantes del grupo B realizan un balance de sus registros, rescatando aquellos considerados de mayor relevancia.

El formador realiza una síntesis de lo trabajado.

La realización de la actividad requiere la lectura previa de bibliografía que contenga los ejes temáticos sugeridos.

Caso 6: Proyecto de innovación intercentros

Este caso relata la experiencia llevada a cabo durante cuatro años por cinco centros educativos situados en una zona suburbana capitalina. De población escolar muy diversa, el alumnado (alrededor de 1.600 estudiantes) procede de distintos contextos socioculturales y económicos, que van desde zonas marginales, con graves problemas (desempleo, drogadicción, desestructuración familiar) hasta áreas con un nivel de desarrollo medio. El profesorado (cincuenta y cuatro profesores implicados) presenta diferentes niveles de desarrollo profesional que incluyen desde principiantes con escasa experiencia hasta docentes experimentados preocupados por su formación permanente y su práctica profesional.

El proyecto se inicia gracias a la preocupación de un grupo de profesores y equipos de dirección de uno de los centros ubicado en una zona muy carenciada, donde las deficiencias causadas por mala alimentación, falta de hábitos higiénicos, uso abusivo de bebidas alcohólicas y embarazos no deseados eran muy evidentes. Posteriormente los equipos directivos de cuatro de los colegios municipales de la misma región deciden incorporarse a esta iniciativa.

Los objetivos que el proyecto de innovación se propuso fueron:

- Fomentar hábitos saludables en la población escolar de la localidad, considerando al centro educativo como el lugar idóneo para la promoción de valores y actitudes positivas en relación con la salud.
- Considerar al centro como un foco de acción-reflexión-acción y como unidad básica del cambio.
- Implicar a toda la comunidad educativa (asociación de padres, Secretaría de Educación, centro de salud comunal-barrial) en el desarrollo de actividades saludables para dar mayor difusión y divulgación de la experiencia innovadora.
- Promover la participación de padres de familia para garantizar la continuidad de la intervención educativa.
- Mejorar las relaciones entre los diversos sectores de la comunidad educativa y de la municipalidad.

Durante el primer año, cada centro llevó adelante acciones aisladas y dispersas, focalizadas fundamentalmente en la formación del profesorado en la temática “educación para la salud”. Como resultado de estas actividades se creó un equipo gestor con la finalidad de orientar, coordinar y promover las acciones, articulando todos los mecanismos necesarios para el mejor funcionamiento de los centros. Este equipo se conformó con los coordinadores intercentros (docentes), médicos del centro de salud, psicólogos del departamento psicopedagógico de la Secretaría de Educación y representantes de la asociación de padres de alumnos. El proyecto, que en su fase inicial había estado débilmente cohesionado, cobró estructura e inició un plan de acción conjunto, con reuniones quincenales rotativas por todos los centros para programar actividades, elaborar materiales y evaluar el proceso seguido por el equipo.

El equipo gestor siguió un proceso de cuatro grandes fases:

1. Diagnóstico de necesidades: identificación de los problemas, deseos e intereses de cada centro a través de los insumos aportados por los equipos directivos y los docentes.
2. Planificación: establecimiento de objetivos, estrategias, procedimientos de evaluación, material curricular y guía de actividades de modo que cada centro o cada profesor pueda seleccionar aquellas que considera más oportunas de acuerdo con el marco contextual al que pertenece y a los intereses concretos de los alumnos.
3. Implementación: realizada en cada centro, referida al desarrollo y puesta en práctica de actividades con el alumnado, profesorado y padres. Además de las actividades de aula se desarrollaron otras encaminadas a realizar campañas de impacto (Semana de la Fruta, Semana Ecológica) y a la formación del profesorado (cursillos, jornadas, encuentros) en relación con los temas tratados.
4. Evaluación de las acciones/efectos educativos del programa, analizando resultados pero también el proceso seguido para obtenerlos y estableciendo una continua retroalimentación entre el equipo gestor y los centros.

Al finalizar el tercer año, el proyecto se institucionalizó ya que se decidió la inclusión en el currículum de los proyectos de centro de cada colegio. Los directivos y docentes implicados en cada centro tuvieron una participación muy activa en la adecuación de las propuestas de actividades a su programación, temporizándolas y diferenciando actuaciones por niveles, entre otras actividades.

La reflexión sobre la experiencia arrojó las siguientes conclusiones:

- La puesta en marcha del proyecto exigió la articulación de una red organizativa eficaz entre los agentes internos (equipos directivos, coordinadores, profesorado) y los agentes externos (médicos, enfermeras, psicólogos, padres) para poder generar una retroalimentación permanente entre ambos grupos.
- Fue muy importante haber realizado una correcta clarificación y delimitación de las responsabilidades de todos los miembros para que el proceso se realizara sin mayores conflictos de sobrecarga de tareas a un grupo o interferencias en las tareas de otros.
- El eje fundamental en que descansó esta propuesta innovadora fue la actitud y el grado de compromiso de los docentes ante su desarrollo profesional y ante el cambio educativo y de los equipos directivos que apoyaron, facilitaron e incentivaron el proyecto.

Las mejoras que se consideraron importantes a la hora de implementar nuevos proyectos son:

- Permitir una mayor flexibilidad en el trabajo para los docentes que participan en las innovaciones.
- Dar más apoyo en cuanto a recursos materiales.
- Motivar, desde las autoridades, a quienes participan en innovaciones, ya que se trata de procesos largos y complejos que pueden desanimar, con el consecuente riesgo del abandono.

El equipo tuvo que superar ciertas barreras que pusieron en juego su eficiencia:

- Sobrecarga de tareas y demandas.
- Dificultad para clarificar y determinar los roles y relaciones de los distintos colectivos en el proyecto.
- Inadecuación entre algunos objetivos del proyecto y las estructuras organizativas de los centros (es necesario dotar a estos centros de la flexibilidad necesaria).
- Diferentes grados de implicación del profesorado en las tareas.
- Diversas valoraciones personales sobre los resultados del programa y la influencia de la innovación en la mejora del rendimiento, participación y actitud de los alumnos.

El proyecto ha tenido impacto positivo en el alumnado: ha mejorado el clima en el aula, ha aumentado el interés, la atención y el rendimiento de los alumnos de los cursos involucrados, se ha constatado un cambio de actitud hacia comportamientos más saludables. El proyecto también ha impactado en otros profesores, reacios al cambio, pero que se sumaron al proyecto porque se motivaron ante los logros y el entusiasmo mostrado por alumnos y profesores.

Eje temático

- Proyecto de centro

Preguntas orientadoras

- ¿Qué opinión le merece el proyecto de innovación intercentros presentado en este caso?
- ¿Qué aspectos rescata como positivos de esta experiencia?
- ¿Cuáles considera como debilidades a fortalecer?
- ¿Qué opina sobre la inclusión del proyecto de centro en la propuesta curricular?

Propuesta de planificación de la actividad

La actividad se implementa mediante la dinámica de “mesa redonda”: ubicados en círculo, los participantes se integran en la discusión del caso en estudio. Las preguntas orientadoras son entregadas anticipadamente para asegurar una instancia de trabajo grupal fundamentada en el análisis del caso y en la lectura previa de bibliografía pertinente.

El formador va planteando la secuencia de preguntas y organiza el uso de la palabra.

Al finalizar la técnica se hace una síntesis de los principales conceptos trabajados, enfatizando además algunos aspectos metodológicos y logísticos del trabajo con proyectos.

La duración promedio de la técnica es de noventa minutos.

LIDERAZGO COMUNITARIO

Caso 7: Trabajo en red con otras instituciones

La directora de un centro educativo en Santiago de Chile cuenta cómo construyó la misión de la escuela a través del trabajo en red con otras organizaciones tan diversas co-

mo carabineros (policía), bomberos, universidades y asociación de padres. El siguiente es parte de su testimonio.

Cuando comencé a trabajar en esta escuela me di cuenta de que faltaba mística. Yo había estado trabajando como directora en un colegio que tenía alma, que había sido dirigido durante muchos años por una religiosa, una mujer maravillosa que conseguía lo que se proponía, con el apoyo de otros, de los padres, de los vecinos, de donaciones de particulares. Me formé junto a ella. Fue muy importante ver cómo aquella mujer lograba hacer tantas cosas por el colegio y sus alumnos, en un medio tan carenciado, me dejó huellas.

El primer año aquí lo dediqué a consolidar los equipos docentes y a establecer contactos con la Secretaría de Educación del municipio. El cambio de dirección siempre es traumático para los profesores, hay desconfianza, inseguridad. Era importante entonces generar vínculos, establecer relaciones. Creo que ése fue mi primer acierto. Comencé preguntando y dando ideas, pero siempre quise escuchar lo que tenían para decir, compartir mis pensamientos con los suyos, contar mi experiencia e intercambiar con la de ellos; preguntar cómo se sentían, qué creían que había que hacer, por qué, cuáles eran las demandas de los alumnos, la de los padres.

Así comenzamos, con un gran acuerdo sobre lo que queríamos de la escuela y cómo íbamos a conseguirlo. El proyecto educativo se elaboró desde abajo, entre todos.

Ahora estoy muy poco en la oficina. Todos saben que si no estoy dando vueltas por las clases, estoy fuera de la escuela consiguiendo apoyo –¿a eso le llaman “marketing”?–.

Ahora iniciamos el proyecto de seguridad escolar con carabineros y bomberos. Elaboramos todo el proyecto en forma conjunta, desde plantearles las necesidades hasta ver qué “contenidos” y qué metodología utilizaríamos (es que no queríamos la tradicional visita de los carabineros y los bomberos a dar una charla) para incorporarlos en el currículo. Así se incorporó este tema como eje transversal de tercer año. Demandó muchas horas de reuniones, de coordinación, de elaboración de propuestas y documentos, pero quedamos satisfechos. Con la Universidad Andrés Bello iniciamos también

un trabajo conjunto en torno al uso de la tecnología. Con los padres conformamos el Centro de padres que funciona los días sábado.

El último año, el Centro de padres apoyó el proyecto Reforzamiento Educativo, dirigido a los alumnos que necesitan más apoyo, pagando las horas extras de aquellos profesores que los sábados trabajan en las jornadas de apoyo.

La consolidación del Centro de padres fue un proceso que abarcó dos años. Se fue madurando en la comprensión de los objetivos y en las relaciones interpersonales. Nos comunicamos todo, los padres saben lo que pasa, les rendimos cuenta de todo: lo que se logra, lo que no, lo que hay pendiente, estamos todos involucrados. Eso sí, nos demanda mucho trabajo esto, no sólo a mí, sino a todo el equipo. Trabajamos juntos desde hace dos años y nuestras semanas son de sesenta horas, incluyendo los sábados.

Eje temático

- Construcción de redes

Pregunta orientadora

Tomando en cuenta los conceptos trabajados sobre liderazgo comunitario, ¿qué aspectos del mismo están presentes y cuáles están ausentes en el caso en estudio?

Propuesta de planificación de la actividad

Trabajando en pequeños grupos, la actividad consiste en analizar los casos 2 y 6 desde la perspectiva del liderazgo comunitario. Se puede hacer uso del material bibliográfico que refiere al tema. Se cuenta con cuarenta minutos para el trabajo grupal.

El formador entrega a cada subgrupo un cuadro de dos columnas (semejanzas y diferencias) para ser completado por cada equipo. Finalizado el tiempo estipulado, retoma los principales conceptos relacionados con el liderazgo comunitario. La duración total de la técnica se estima en noventa minutos.

Caso 8: Los cercos institucionales

El límite entre el barrio y esta escuela está representado por un funcionario policial apostado día tras día en el portón de entrada.

La directora comenta: “Ésta es una escuela de alto riesgo, donde han entrado padres y les han pegado a maestros y niños”.

Los recreos se desarrollan con incertidumbre para los maestros en razón de las frecuentes situaciones de agresividad entre los niños y jóvenes.

Este clima también se expresa en las relaciones entre los docentes. En la opinión de la directora, los maestros son “achataados”, en su mayoría “sin afán por superarse” y algunos “sin ganas de trabajar”. Hacia el exterior, “la gente quiere dar una imagen de armonía”, pero no es así porque “también hay agresividad a nivel docente”. Aparentemente, la razón de esta disposición general es que “los que trabajan aquí son gente de la zona”. Las inasistencias de los maestros son una constante y crean problemas adicionales: grupos paralelos que llegan a los sesenta y más alumnos, días sin clase, menor control en los recreos. Si bien el horario de inicio es a la 1 PM, raramente las clases están completas en ese momento. Los niños llegan en su mayoría unos quince o veinte minutos tarde, a la vez que “diez minutos antes de la hora todos están prontos para salir”.

Eje temático

- Cercos institucionales

Preguntas orientadoras

1. ¿Qué características tienen los cercos institucionales de la institución del relato?
2. ¿Cuáles podrían ser las estrategias que la directora y su personal podrían implementar para revertir la situación planteada?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador invita a un participante a pasar al frente con el propósito de registrar en un rotafolio o pizarrón las características detectadas por sus compañeros en el caso. Una vez realizado el registro, se propone al grupo identificar con un círculo aquellas características entendidas como problemáticas.
2. En una segunda instancia, el formador promueve una “lluvia de ideas” que permita establecer alternativas de solución para las características problemáticas señaladas.

LIDERAZGO POLÍTICO

Caso 9: ¿Qué estilo sería el adecuado?

Se trata de una escuela pequeña de un barrio suburbano, pobre, en la que trabajan quince maestros y un director que inició su cargo ahí un año atrás. Un día, durante la visita del

supervisor distrital, el director le plantea el problema que tiene con una maestra, quien frente al requerimiento de una explicación a sus reiteradas faltas esgrimía siempre motivos personales. Debido a la poca experiencia en el cargo, el director quiere reportar esa situación para que el supervisor determine con las autoridades qué hacer al respecto.

El supervisor le aconseja que primero se reúna con la maestra y discuta el reglamento sobre ausencias, analizando con ella las implicaciones de las mismas. Al finalizar la reunión, y ya despidiéndose del supervisor, el director se entera de que ese mismo día la maestra no había asistido a dar clase. Al día siguiente el director reaccionó y frente a un grupo de compañeros de trabajo le llamó la atención diciéndole que era mejor que renunciara porque no se justificaba que los estudiantes se perjudicaran por sus reiteradas ausencias. Se generó una discusión acalorada entre ambos y la maestra lo acusó de no tener tacto ni consideración hacia los maestros. Al tiempo, fue trasladada a otra escuela.

El grupo de maestros se unió al sentir de la maestra y continuaron haciendo comentarios negativos entre ellos acerca de la forma en que el director manejó la situación. La escuela demoró mucho en ocupar la plaza vacante.

Eje temático

- Liderazgo político: estilos de liderazgo

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuál cree que es el estilo que el director ha utilizado en esta situación?
- b) ¿Cuál es su opinión al respecto?
- c) ¿Podría haber manejado la situación de otra forma? ¿Cómo? ¿Por qué?

Propuesta de planificación de la actividad

1. En plenario se discuten los distintos planteos tratando de articular en la reflexión aspectos del caso con otros del marco teórico.
2. El formador propone al grupo pensar en posibles alternativas de solución.

La realización de la actividad requiere la lectura previa de Frigerio y otros (1996).

Caso 10: Estilo de dirección I

Mi tarea de dirección se desarrolla en un escuela media, nocturna, en donde la mayoría de los estudiantes tienen edades entre diecisiete y

dieciocho años. Han repetido varios años, han desertado en varias oportunidades, están llenos de problemas familiares, con hijos, sin trabajo. Muchos provienen de las comunidades indígenas de la zona y han sido detenidos por la policía en varias oportunidades por las borracheras y los disturbios que provocaban en las calles.

Para mí, comenzar a dirigir un centro con estas características era un desafío.

El equipo de profesores venía asistiendo desde hace años a situaciones conflictivas y se veían agobiados por ese panorama de tristeza.

En marzo del año pasado decidimos que teníamos que revisar la misión y el sentido de la escuela, operar en equipos, construyendo una fuerte red de sostén y generando proyectos con objetivos claros, ideas fuertes para hacer emerger un deseo, habilitar la búsqueda de un proyecto posible. Es necesario vislumbrar un deseo por conquistar para, a partir de él, afrontar el mundo, abrir una dimensión en la que algo por venir es posible. Para el joven, significa no incrementar el desamparo al que la realidad social y su propia condición lo exponen, se trata de no creer que el destino está ya jugado para él.

A esta escuela asisten casi mil alumnos. Tiene buenas instalaciones, aulas amplias y ventiladas, campo de deportes y una biblioteca con los libros de texto que los alumnos utilizan para los cursos, materiales de apoyo a la enseñanza, mapas, televisor, videogradora, radios, equipo de sonido y juegos para el uso de los alumnos durante los recreos.

El director tiene mucha iniciativa y se preocupa por conseguir recursos para la escuela, que ha incrementado la matrícula, la cantidad de docentes y el personal administrativo, desde que él asumió el cargo. Sus esfuerzos le han permitido conseguir también un sólido ascendiente moral y respeto de parte de los supervisores, a tal punto que ha podido seleccionar al personal de la escuela en casi un ochenta por ciento.

A su criterio, un director “debe asesorar en todo a todo el personal, debe dar el ejemplo. Para reclamar puntualidad tienes que ser puntual”. Atribuye la clave de su éxito a la conformación de un equipo de personas a las que les gusta la educación. Opina que los concursos para la selección de docentes que hace el Ministerio, en los que solamente se

revisa el currículo, no sirven, ya que después del ingreso, si la persona no es idónea, los mecanismos de remoción son difíciles y largos, las sanciones, como descuentos en el sueldo por inasistencias, tardan tanto tiempo en aplicarse que no surten efecto y además, durante ese tiempo, se mantiene una situación de incomodidad dentro de la institución que afecta las relaciones entre todos.

El director asume todas las funciones administrativas y académicas, y concentra casi todas las decisiones: “todo pasa por mis manos”.

Se comunica con el personal docente por medios formales y escritos, y manifiesta hacer pocas reuniones, sólo tres consejos de docentes en el año. Las oportunidades de comunicación sobre asuntos relativos a la enseñanza son escasas, en parte debido a la limitación de la comunicación entre las subdirectoras y el personal, y a la centralización de las decisiones en el director.

Cuenta con dos subdirectoras, pero éstas no asumen responsabilidades de importancia; se desempeñan apenas como vigilantes del cumplimiento de los horarios y normas internas; atienden pequeños problemas que presentan alumnos, docentes o apoderados; no se atreven a responder preguntas sin autorización del director y no les dan instrucciones a los docentes.

El director justifica la centralización de las decisiones en razones históricas: en una etapa anterior, la escuela funcionaba mal, no se respetaba la autoridad, había mucho desorden e incumplimiento de parte de los docentes. Debido a su intervención, primero como subdirector y luego como director, se han logrado muchas mejoras. Su cumplimiento, dedicación y preocupación por la escuela le proporcionaron influencia sobre el personal. A su criterio, el desorden hizo necesario un cierto grado de autoritarismo.

Eje temático

- Estilos de gestión

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cómo definiría los estilos de gestión de los casos 10 y 11?
- b) ¿Cuáles son los puntos en común y cuáles los específicos?
- c) ¿Con cuál de estos estilos se identifica y por qué?

Propuesta de planificación de la actividad

La actividad consiste en realizar un análisis comparativo de los casos 10 y 11. Se entrega el siguiente material de apoyo: el relato de los casos, tarjetas con las preguntas orientadoras, y una filmina para registrar la producción grupal.

1. El formador indica a los participantes que se reúnan en grupos de trabajo que no superen las cinco personas. Se le adjudica un máximo de cuarenta y cinco minutos a la instancia del análisis comparativo.
2. En una etapa posterior, el formador organiza la presentación de las distintas producciones y cierra la técnica haciendo un balance global de lo trabajado.

Esta técnica tiene una duración total estimada de noventa minutos.

Caso 11: Estilo de dirección II

Es una escuela pequeña de 332 alumnos. Tiene una sección de cada grado desde preescolar a sexto, en cada uno de los turnos.

La directora lleva muchos años ligada a la escuela. Antes de desempeñar el cargo fue subdirectora, lo que implicó un cambio en su trabajo y una adaptación de su parte porque con la directora anterior trabajaba en equipo y mantenía muy buenas relaciones interpersonales.

A su juicio, el director “tiene que estar en todo”, buscar recursos en diferentes instituciones para mejorar el local, estar al tanto de lo que pasa en la escuela y de las actividades que se realizan, conversar con los docentes para saber qué dificultades tienen y cómo las están solucionando. Además considera fundamental el contacto permanente con la subdirectora, quien se encarga de coordinar el trabajo pedagógico de tercer a sexto grado, y con la coordinadora bajo cuya responsabilidad están las secciones de preescolar a segundo grado. Considera que su escuela funciona bien y se obtienen buenos resultados, lo cual se debe a: la permanencia como directivos, durante mucho tiempo, de dos personas que “comulgaban con las mismas ideas, los mismos ideales y los mismos objetivos”; los conocimientos que obtuvieron de algunos profesores de la universidad cuando estudiaban, y la permanencia de los docentes de aula. “Cuando hay permanencia de docentes, tú logras cohesionar un equipo de trabajo para venderles el proyecto.”

El Consejo directivo se reúne una vez por semana y el de docentes una vez al mes, además de reuniones informales o contactos rápidos en la hora de recreo, o cuando algún acontecimiento imprevisto lo amerita. En los consejos de docentes se incluye siempre

un tema pedagógico para discutir, se utilizan circulares para informar asuntos administrativos o rutinarios y no perder tiempo durante las reuniones. También cuentan con abundante material escrito sobre el proyecto de la institución, no sólo para los docentes, sino para los representantes y para los alumnos.

Para la directora, al tratar con el personal se debe “ser humilde” y “tener capacidad de escuchar”; es importante que el director “sea franco, que ayude a los docentes a trabajar en conjunto y que “les pida su opinión antes de tomar las decisiones”.

A su juicio, las claves del éxito en su trabajo son “el compañerismo, la colaboración mutua y la confianza depositada en el personal”.

Caso 12: Liderazgo situacional

Releer el caso 5.

Eje temático

- Liderazgo situacional

Preguntas orientadoras

- A partir del enfoque sobre el liderazgo situacional, ¿cuál cree que fue el diagnóstico que realizó la directora?
- ¿Cuáles, de acuerdo con el enfoque del liderazgo situacional, son los estilos que utiliza en su vinculación con los docentes?
- ¿A qué responde el uso de diferentes formas de vinculación?
- ¿Cuáles son, de acuerdo a su criterio, los estilos de liderazgo más frecuentes en la gestión educativa?

Propuesta de planificación de la actividad

- El formador indica a los participantes que se reúnan en grupos de trabajo que no superen las cinco personas y les entrega el siguiente material de apoyo: el relato del caso 5, una copia del diagrama sobre el liderazgo situacional, tarjetas con las preguntas orientadoras y una filmina para registrar la producción grupal. Se le adjudica un máximo de cuarenta y cinco minutos a esta instancia.
- El formador organiza la presentación de las distintas producciones y cierra la técnica haciendo un balance global de lo trabajado.

Esta técnica tiene una duración total estimada de noventa minutos.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1994) *El planteamiento educativo como instrumento de cambio*, Buenos Aires, Troquel.
- Aguerrondo, I. y otros (2002), *La escuela del futuro: cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2000), *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*, Montevideo, BID.
- Bolívar, A. 1997, "Liderazgo, mejora y centros educativos". En: Medina A. (coord.), *El liderazgo en educación*, Madrid, UNED.
- Borrel, E. y Chavarria, X. (2001), *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos*, Barcelona, Ciss Praxis.
- Braslavsky, C. (1999), *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana.
- Casas, R. (2001), *La formación de redes de conocimiento*, México, Anthropos.
- Covey, S. (1997), *Meditaciones diarias para la gente altamente efectiva: vivir día a día los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, Buenos Aires, Paidós.
- Dabas, E. (1998), *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- Elizondo Huerta, A. (2001), *La nueva escuela II*, México, Paidós.
- Fernández, L. (1994), *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- Filmus, D. (comp.) (1993), *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis-Norma.
- Frigerio, G. y otros (1996), *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999), *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gairín, J y Darde, P. (1994), *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*, Barcelona, Praxis.
- Gairín, J. y otros (1994), *Organización de centros educativos*, Barcelona, Praxis.

- Gardner, H. (2002), *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Buenos Aires, Paidós.
- Goleman, D. (2003), *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*, Buenos Aires, Plaza & Janés.
- Hargreaves, A. (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores*, Madrid, Morata.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003), *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Imbernón, F. (comp.) (1999), *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.
- Kotter, J. (1997), *El líder del cambio*. México, McGraw Hill.
- Leithwood, K. (comp.) (1995), *International handbook of Educational Leadership and Administration*, Londres, Kluwer.
- Luhmann, N. (1996), *Introducción a la teoría de sistemas: lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*, Rubí, Anthropos.
- Manciaux, M. (comp.) (2003), *La resiliencia: resistir y rehacerse*, Barcelona, Gedisa.
- Mintzberg, H. (1991), *La naturaleza del trabajo directivo*, Barcelona, Ariel.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2001), "Informe sobre desarrollo humano 2001". En: <http://www.undp.org/hdr2001/spanish/hdrinnews/press.htm>.
- Pozner, P. (2000), *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique.
- Robbins, S. (1996), *Comportamiento organizacional: teoría y práctica*, México, Prentice Hall.
- Rodríguez, D. (2002), *Diagnóstico organizacional*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.
- Senge, P. (1995), *La quinta disciplina en la práctica*, Barcelona, Granica.
- Staessens, K. (1991), "The professional culture of innovating primary schools. Nine case studies". Paper presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Tenti, E. (2003), "Palabras sospechosas: la educabilidad como problema", mimeo, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Vázquez, M. (1999), *Fortaleciendo capacidades institucionales*, Montevideo, Instituto de Educación, Universidad ORT.
- Villa, A. y Villardón, L. (2001), *Principales dificultades de la dirección de centros educativos*, Barcelona, Universidad de Deusto.

Material para integrar un “banco de casos”

A continuación presentamos una serie de casos que pueden ser utilizados para desarrollar las diferentes competencias que se seleccionaron para este proyecto. El formador podrá planificar su propuesta didáctica de acuerdo a las necesidades que planteen los participantes y en función del curso donde insertará esta propuesta de formación en competencias.

Una directora con autoridad

Esta escuela del distrito de La Paz, Bolivia, pertenece a las que pueden llamarse “escuelas de la reforma”. La reforma educativa en Bolivia tendió a la realización de cambios en la modalidad de evaluación, en la orientación de la formación inicial, en la iniciación de programas de licenciatura para los maestros en servicio, en la preparación de materiales para entregar a las escuelas y en la elaboración de textos escolares.

Este proceso no se dio sin conflictos, sino que estuvo caracterizado por fuertes debates sobre los nuevos enfoques, centrados en el cuestionamiento a varios de los ejes de la reforma, entre ellos, la pertinencia de la educación intercultural bilingüe y la participación de los padres en la gestión escolar.

La falta de difusión de las propuestas curriculares también llevó el debate al interior de las escuelas ya que el proceso de implementación de la reforma se inició sin que los profesores estuvieran suficientemente enterados de la reforma ni preparados para llevar adelante los lineamientos. Los asesores pedagógicos, figura creada por la reforma para apoyar a las escuelas en su implementación, fue otro factor de “ruido”.

Este clima de conflicto no sólo se dio durante el período de diseño, formulación y aprobación de la ley, sino también cuando los directores se vieron desplazados por los asesores pedagógicos, quienes en muchos casos eran profesores jóvenes que ganaban más dinero en esta función que profesores de mayor antigüedad en la docencia.

Esta “escuela de la reforma” tiene una directora que aprovechando los beneficios del cambio se capacitó para su puesto de dirección y continuó estudios universitarios. Esta motivación la condujo a alentar a profesores y maestros de su centro para actualizarse y buscar apoyo en la figura del asesor pedagógico para esta tarea.

Ella define su estilo de liderazgo como fuerte pero a la vez participativo, no se impone a los asesores, pero tampoco se deja desplazar por ellos.

Considera que haberse capacitado le da legitimidad para “orientar a los profesores en el nuevo enfoque constructivista” a la vez que para conseguir que los padres “no se inmiscuyan en los asuntos pedagógicos, sobre los que no tienen conocimientos”; apoyada en el poder que han adquirido las Juntas escolares con la reforma.

La directora también se ha asesorado sobre el reglamento que las rige y así ha aumentado su seguridad y firmeza para guiar a los padres sobre el significado de su participación en la escuela, para apoyar y no “para hacer control policial a los maestros o cobrar mucho dinero a los padres”.

Esto demuestra su autoridad, basada en el conocimiento y en la firmeza de sus convicciones, fundamentadas en datos objetivos. Su trato es cordial pero firme, tanto con los padres como con los docentes y alumnos.

Pone en juego el liderazgo pedagógico cuando realiza el seguimiento a los maestros, a través de la observación de aulas para apoyarlos en el proceso de cambio. Considera que la capacitación en servicio, apoyada por el seguimiento, es la mejor forma de conseguir resultados.

Un equipo comprometido a mejorar las condiciones de educabilidad

Uno de los aspectos que resalta en esta escuela pequeña, de nivel primario, ubicada en una zona populosa de Salvador de Bahía, es el vínculo con los padres. Esta distinción le cabe a partir del compromiso asumido por todo el personal con los objetivos de la escuela, definidos en forma participativa y plasmados en el proyecto educativo.

Este fuerte compromiso ha incidido en la comunidad y la escuela fue ganando poco a poco espacio y respeto entre las familias y los alumnos. Un equipo cohesionado de maestros y profesores, con fuerte sentido de pertenencia, orgullosos de los logros, aunque sean pequeños, crea un clima de alegría pese a la precariedad de la infraestructura (aulas pequeñas en relación a la cantidad de niños, falta de ventilación en los salones, casi no se ven espacios amplios para el esparcimiento).

El cuerpo docente ha permanecido estable desde que fue definida la misión de la escuela y este equipo, conformado por diez maestros y una directora, trabajan en ambos turnos.

Por otra parte, desde que la escuela forma parte de un proyecto con fuerte apoyo de la Universidad Federal de Bahía, del Municipio y de otras organizaciones, el colectivo ha

logrado capacitarse y tomar conciencia de los problemas, asumiendo la responsabilidad que le corresponde sobre los logros de los alumnos y enfrentando las dificultades de un entorno muy vulnerable.

Las reuniones de este equipo son espacios para la reflexión pedagógica donde se analiza, discute y planifica el trabajo con los alumnos y sus familias. Fue en esas instancias donde el equipo percibió que uno de los ejes de trabajo deberían ser las familias dado que un porcentaje muy alto de niños y jóvenes estaban al cuidado de los abuelos y éstos tenían dificultades para acompañar el proceso educativo de sus nietos, además de las carencias de recursos y los problemas sociales propios del entorno.

Las actividades extraprogramáticas adquirieron una gran importancia para involucrar a estos “abuelos-padres”. En la escuela funcionan talleres de expresión corporal, guitarra, artesanía y peluquería, para alumnos y sus familias. Algunos son coordinados por padres y madres (peluquería y artesanía), otros por los alumnos (guitarra) y otros por ONG que realizan actividades en el barrio (danza, expresión corporal, taller de lectura).

Siendo el objetivo central de esta escuela la formación integral de los alumnos y dado que un enfoque tradicional de la enseñanza no sería suficiente para lograr aprendizajes significativos, el equipo entendió que era fundamental mejorar las condiciones de educabilidad de los alumnos, pues sólo así sería posible pensar en buenos resultados de aprendizaje.

El trabajo con las familias habilitó este proceso. La escuela es hoy un referente para la comunidad, es un lugar de aprendizaje de conocimientos y destrezas, pero también de convivencia.

Una directora capaz de utilizar varias estrategias

La directora de esta escuela primaria en un distrito de Lima lleva veintitrés años como docente y tres como directora. La escuela es pequeña, tiene 273 niños, desde la educación inicial hasta quinto grado. En el diálogo mantenido reflexiona de esta manera:

Cuando recién llegué como directora de este centro, faltaba liderazgo, era difícil organizar el trabajo. Decidí ir trabajando con aquellos que se acercaban y que se mostraban más interesados; comencé preguntando las opiniones, haciendo sugerencias y de a poco, cuando la relación estuvo más afianzada, elaboramos el PEI.

Yo defiendo mucho a mi equipo docente porque cumplen con su trabajo, asumen la responsabilidad de la educación, introducen innovaciones; claro que todo esto es gracias al compromiso que establecimos al inicio. La relación con los profesores no es autoritaria, si bien muchas veces hay que poner límites. Los conflictos pasan por los celos profesionales y mi estrategia ha sido y es la de conversar, hablar y preguntar. El asunto es escuchar a ambas partes, el diálogo. Yo trato de rescatar la parte humana y recién cuando no hay otro remedio, me apoyo en la normativa.

Con los padres de familia también hay que poner límites, por ejemplo, les costaba entender que el centro se abría a las 8 de la mañana, los chicos entraban tarde, ellos venían a la escuela en cualquier momento, sin avisar, querían imponer sus condiciones. Entonces se elaboraron las normas de convivencia y el valor responsabilidad; organizamos talleres y así fue como empezó la escuela de padres. Es que si no trabajamos con los padres, poco podemos lograr con los niños. Nos reunimos una vez por mes, a la tarde, tenemos una asistencia del 70%. Son más las madres que se acercan que los papás. Hemos tratado temas importantes como la nutrición, la violencia familiar, el apoyo legal para las madres solteras. También los invitamos a las aulas para que vean cómo trabajamos con los niños, cómo aprenden y participan y quedan maravillados.

Las dificultades que más enfrentamos son económicas, no tenemos suficiente apoyo del Ministerio, porque para desarrollar proyectos se necesitan libros, especialistas que asesoren. Para hacernos de recursos buscamos la colaboración de los padres. En las fiestas vendemos comida, las artesanías que elaboran los chicos. Buscar otras fuentes se hace difícil, no tenemos los contactos, el Ministerio debería ser el nexo y pasarnos los listados de instituciones que podrían colaborar con la escuela, porque ellos tienen un área de gestión institucional, ¿no deberían tener directorios con esta información?

Ahora nos están planteando trabajar en red con las escuelas de la zona para mejorar la calidad educativa. Los directores y coordinadores académicos nos reunimos una vez al mes o cada tres meses y trabajamos sobre un problema en común, pero falta asesoría y seguimiento, las reuniones son poco productivas [...] en realidad este proyecto funciona en forma

“enredada” [...] el Ministerio debería hacer el seguimiento.

Hay directores que trabajan a demanda del Ministerio, tienen temor, son inseguros y crean caos en la escuela porque hoy se trabaja sobre un proyecto, mañana se cambia para otro, eso genera muchos conflictos entre los maestros.

Elaborar el proyecto de centro es difícil, por eso nosotros recurrimos a la Universidad. Me acerqué a decirles que tenía un proyecto y quería saber si me podían orientar. Así fue como empecé a participar en los cursos de capacitación. La capacitación es necesaria, te abre la cabeza y te da seguridad, pero muchos directores no tienen tiempo ya que ésta debe hacerse fuera del horario de trabajo.

La creatividad y el saber aprovechar oportunidades

Esta es una escuela primaria que recibe a 2.800 alumnos de seis distritos de la ciudad de Lima. En ella trabajan 122 personas (docentes, administrativos, directivos) en el turno diurno (mañana y tarde) y veinte en el nocturno al cual asisten jóvenes y adultos. El director, que se desempeña como tal para los tres turnos, lleva un año en el cargo pero hace veintiún años que es docente. Durante esos años tuvo una gran participación en la vida sindical y era muy crítico a los estilos de dirección con los que había trabajado; por lo cual siente que su desafío, ahora que es director, es superar esos modelos.

Una de sus preocupaciones está centrada en cómo lograr el interés de los docentes y de los alumnos para llevar adelante la propuesta educativa. Por eso sus estrategias pasan por convencer, convocar e involucrar a todos, desde las autoridades hasta los padres y el personal auxiliar.

La escuela ha salido dos veces campeona en voleibol y este hecho le ha ayudado a sentirse más fuerte ante las autoridades y padres de familia para solicitar apoyo a los efectos de construir “un campo deportivo”. Considera que este suceso ha levantado la autoestima de los estudiantes y ha hecho que los padres se acercaran a la escuela.

El deporte ha sido la estrategia que he elegido para desarrollar el proyecto educativo, porque el deporte es muy bueno para sacar a los muchachos de la calle, para que estén agrupados por un interés común, para interesarlos por la nutrición, la higiene, la salud. Todo eso lo podemos y debemos apro-

vechar en la enseñanza. Por ejemplo, cuando convocamos a los profesores de matemática para preguntarles cómo podíamos utilizar esta disciplina en el aula para elaborar el proyecto del campo de deportes, éstos se entusiasmaron y contagiaron a los alumnos, resolviendo algunos problemas en relación a este proyecto. Lo mismo pasó con otros cursos. Por eso creo que la capacitación docente es importante, porque no sólo debemos ser los número uno en el deporte sino también en lo pedagógico.

Creo que no hay que desaprovechar las oportunidades, por ejemplo, cuando los vendedores ambulantes solicitaron permiso para poner sus puestos frente a la escuela, pensé que si me traían arena para la losa de deportes, estaríamos dispuestos a que pusieran sus puestos. Convoqué al Consejo Educativo Institucional para consultarles la idea y para convenirlos de que era para nuestro beneficio.

El liderazgo en un colegio particular subvencionado

Yo trabajé varios años en un colegio particular subvencionado y puedo afirmar que es muy distinto. Es cierto que en esos colegios hay muchos estilos de gestión y que esto depende mucho del sostenedor, pero cuando el sostenedor tiene una clara visión de lo que quiere y motiva a su equipo para lograr las metas, se funciona mucho mejor.

En los municipales, los directores obtienen los puestos por concurso, y los mantienen por un sistema de evaluación, pero la verdad es que está todo “cocinado”.

Así no se va a cambiar. Nos preguntamos por qué hay bajo rendimiento de los alumnos en las pruebas de evaluación, pero si seguimos con los mismos directores... si en la evaluación de los colegios todos se ponen 4 ¡¡en una escala de 1-4!! Es cuestión de hacerse el tonto para no tener problemas con nadie. Estos son temas políticos, ajenos a la competencia profesional. Si no, ¿cómo se explica que año tras año y a pesar de las bajas calificaciones sigan los mismos directores, los mismos jefes técnicos, en sus puestos?

Es que entre el decir y el hacer hay una brecha.

Lo mismo pasa con los proyectos educativos, los planes anuales que las es-

cuelas tienen que realizar, muchos de ellos están escritos de forma muy bonita, con todo lo que indica la teoría, pero los resultados de las pruebas no se reflejan de la misma manera. Entonces, ¿qué estamos haciendo?

En los colegios particulares subvencionados el sostenedor marca muy claras las pautas, mejor dicho, hace participar a los profesores del diseño de las mismas; se sabe claramente que hay que centrarse en las metas pero en base a desarrollar los equipos.

Para conseguir las metas hay que tener muy claros los propósitos y saber comunicarlos. Yo creo que eso falla en muchos de los colegios municipales.

Donde trabajaba antes, la relación con los padres era muy buena, Eran muy respetuosos, valoraban altamente la escuela y los profesores eran reconocidos. En esa escuela se habían logrado altos rendimientos y los padres querían que sus hijos permanecieran en ella (porque si no, podían no ser matriculados para el año siguiente).

El proyecto “Fortalecimiento escuela-familia” apuntaba a dar a conocer a los padres el proyecto de la escuelas y lo que se esperaba de ellos. En este sentido, participación significaba que el apoderado estuviera enterado de todo lo que pasaba en la escuela, que le proporcionara los elementos básicos a su hijo y que se desarrollara una buena comunicación en la familia.

No se pretendía pedir a ese grupo de padres, de muy bajos recursos económicos y de bajo nivel de escolaridad, algo que no era de su competencia, no se creía ético traspasar la responsabilidad educativa académica a los padres. Si los padres son analfabetos, ¿cómo voy a esperar que ayuden a leer a sus hijos?

Por esto, las reuniones con los padres eran de carácter formativo, tipo talleres para que pidieran ayuda a la escuela frente e problemas que ellos no pudieran resolver.

Una forma de enfocar el liderazgo pedagógico

La escuela se ubica a tan sólo una cuadra de una transitada avenida. Es una zona de viviendas modestas, catalogada como peligrosa dada la frecuencia de los asaltos a transeúntes y la venta de drogas en las cercanías. El edificio del colegio es de material sólido y sus salas

de clase y oficinas, distribuidas en dos pisos, rodean los patios interiores. Próximos al recinto hay varios centros comerciales mayoristas y otros establecimientos educacionales.

El director de la escuela definió su ámbito de competencia en lo pedagógico y se ha focalizado en “pasar sin falta alguna el currículum oficial y en establecer una disciplina que posibilite los buenos resultados”. Su equipo, según sus apreciaciones, está convencido de que las condiciones económicas y sociales de sus niños no son impedimento para obtener altos logros. La clave para conseguirlos, de acuerdo a lo que comenta el director, está en “la gestión institucional de la pedagogía, basada en la aplicación rigurosa, fuerte y sostenida en el tiempo de ciertos principios fundamentales: evaluación externa a los alumnos, especialización de los docentes, planificación colectiva con supervisión técnico pedagógica y apoyos diferenciados a los alumnos según retrasos observados.”

El director nos muestra el informe de la evaluación externa de la cual fue objeto la institución. Los elementos que a juicio de los evaluadores contribuyen al logro de los buenos resultados obtenidos en las pruebas nacionales son:

- Evaluación y control constante de los resultados obtenidos.
La matriz de planificación que desarrolla el equipo directivo contiene metas explícitas que se relacionan a su vez, con los contenidos de los planes y programas del MINEDUC. En caso de detectarse vacíos en el logro de las metas se toman de inmediato medidas correctivas. Con ello se asegura el cumplimiento de las metas de aprendizaje en el tiempo previsto y se evita la acumulación de vacíos en la formación de los niños que entorpezcan el avance posterior hacia la adquisición de nuevos contenidos.
- Especialización de los profesores.
Se fomenta la especialización de los maestros por nivel y por área. Las coordinadoras absorben todo el trabajo administrativo, lo que permite que el profesor se dedique íntegramente a su curso. Con ello se logra un óptimo aprovechamiento de las competencias pedagógicas de cada profesor y los niños logran una preparación igualmente sólida en todas las áreas de aprendizaje. Adicionalmente, se acostumbra a trabajar con profesores distintos cada año y las debilidades de un profesor no se acumulan en el aprendizaje de los alumnos.
- Búsqueda de mejores prácticas.
El sistema de evaluación externa permite comparar la efectividad de las diferentes metodologías usadas por los profesores en la entrega de cada contenido. Las que producen mejores resultados son difundidas entre los colegas y aseguran

aprendizajes más sólidos y expeditos en los niños.

- Involucramiento del equipo directivo.

La directora y las coordinadoras se mantienen vinculadas al trabajo en aula y tienen una fuerte presencia en la planificación y control del desarrollo de las actividades pedagógicas, brindando apoyo donde se necesite. Visitan y observan clases, corrigen, evalúan.

- Disciplina en el colegio y en el aula.

La buena conducta se logra mediante una estructuración amena y variada de las clases, que mantiene concentrada la atención de los niños, y el uso de un sistema de refuerzos y sanciones.

- Expectativas de padres y alumnos.

El éxito de la escuela ha fortalecido la identificación de las familias y ha incentivado las expectativas de los padres con respecto a los hijos, lo cual a su vez los motiva a cooperar en la medida de sus posibilidades. Además, la deserción y el ausentismo se mantienen en niveles bajos y el alumno se beneficia de la continuidad de la educación. A los alumnos se les ha recalcado desde pequeños que pueden aspirar a un mayor nivel de bienestar que el de sus padres a través de la educación, por lo cual estudian con ahínco para materializar sus aspiraciones universitarias.

Los emergentes de un taller con directivos

Introducción y antecedentes

Este caso fue elaborado a partir de una actividad de capacitación que se realizó en el mes de abril de 2003 por consultores del IIFE, en el marco del Proyecto de la Red de Escuelas de Campana, Buenos Aires, Argentina, con el objetivo de mejorar los procesos de toma de decisiones de los directivos.

A partir del relato de los protagonistas se perciben las problemáticas que acompañan el ejercicio de la función de director. Sin duda, es mucho más compleja que la que sugieren las teorías clásicas de dirección cuando hablan de planificar, organizar, coordinar y controlar.

Debido a las situaciones problemáticas a las que se ven enfrentados en su tarea diaria es necesario que los directores sepan actuar, que sepan resolver problemas: un padre desempleado que descarga en el escritorio del director su agresividad hacia su situación

social; la violencia de algunos jóvenes que sienten que el sistema educativo es una pesada carga “no redituable” frente a otras ofertas más tentadoras; una madre que le reclama por la alimentación para sus otros hijos aunque no asistan a la escuela.

Emergentes de la actividad

¿Cuáles son las opiniones de los cuarenta directores pertenecientes a la Red de Escuelas de la localidad de Campana, en Buenos Aires?

A través de una actividad desarrollada en el marco del mencionado proyecto se presentan varios aspectos sobre lo que los directores perciben acerca de su rol, sobre lo que deben hacer y lo que efectivamente hacen.

Los directivos debieron responder a las siguientes preguntas: ¿qué deberían hacer?, ¿qué hacen?, ¿qué les demandan padres, docentes e inspección? Las respuestas obtenidas son significativas y e sintetizan a continuación:

1. ¿Qué creen que deberían hacer?

- Dinamizar a los equipos docentes, formar equipos, intercambiar experiencias.
- Trabajar sobre el currículum, adaptarlo, elaborar el proyecto educativo.
- Colaborar más con el entorno, facilitar conocimientos, abrir las escuelas a la comunidad, estrechar lazos con otras organizaciones.
- Conocer más de los alumnos.
- Articular acuerdos con la comunidad.
- Llegar a más acuerdos y compromisos con los profesores.
- Observar las clases, asesorar a los docentes.
- Unificar criterios para la planificación y la evaluación.
- Trabajar con los docentes la forma de incorporar los valores en el currículum.

2. ¿Qué hacen realmente?

- Respondemos a las demandas de la burocracia, hacemos la secretaría, preparamos la documentación.
- Acordamos con los profesores los horarios, los salones.
- Controlamos las inasistencias reiteradas tanto de alumnos como de docentes.
- Intervenimos en cuestiones de disciplina y cuando la relación docente-alumno es conflictiva.
- Participamos de las reuniones con padres.

- Tratamos con los padres cuando la actuación de los alumnos es problemática ya sea por disciplina o aprendizaje.
- Elaboramos los objetivos del centro y el Plan anual.
- Distribuimos tareas, coordinamos funciones.
- Recibimos y transmitimos información.
- Controlamos y autorizamos gastos.
- Controlamos a proveedores y al personal de servicio.

3. ¿Qué les demandan?

Los padres reclaman:

- Por las inasistencias de los profesores.
- Quieren que la escuela solucione sus problemas sociales.
- Por maltrato de parte de los docentes.

Los docentes les demandan:

- Apoyo en cuanto a la indisciplina de los alumnos.
- Solución de conflictos con padres.
- Coordinación de actividades y del personal.

La inspección o supervisión (representante de las Secretarías de Educación) les exige:

- Elaborar y desarrollar el proyecto educativo de centro (además de las funciones tradicionales de la gestión administrativa, económica y de los servicios).
- Mejorar el vínculo con la comunidad.
- Coordinar con los docentes.

Una escuela con alma

Llevo diez años como directora, aquí, en esta escuela de Salvador. Tenemos mil alumnos en tres turnos, mañana tarde y noche. Nuestro mayor problema es que los niños ingresan recién cuando tienen siete y ocho años, lo que genera problemas de aprendizaje, repetición y extra edad.

La mayoría de los alumnos hacen pequeños trabajos ayudando a los padres, vendiendo, por eso iniciamos un proyecto para aprovechar la experiencia de esos niños e incorporarla al aula. Logramos motivar a

profesores y alumnos y la enseñanza de las matemáticas cambió mucho. Ahora este proyecto está siendo apoyado por la prefectura municipal. Ya hicimos un foro donde presentamos la experiencia.

El personal es muy bueno, no tenemos problemas de rotación y, desde el portero hasta las limpiadoras están alineados con el fin de la escuela. Esta escuela tiene alma. Las personas que vienen aquí se contagian, se ponen la camiseta. Los docentes llegan en horario a la escuela, intercambian experiencias entre ellos, se sugieren y se ayudan unos a otros, se reúnen para discutir y analizar. Tenemos un cronograma de reunión semanal con el coordinar pedagógico.

Yo solo intervengo cuando hay problemas. Pero tengo claro que tengo que exigir, así como me exijo a mí, les exijo a ellos. Nunca llego tarde y cumplo con lo que prometo.

Tenemos muy buen contacto con la secretaría municipal de educación y con la coordinadora regional. Organizan cursos de formación continua, monitorean el proyecto educativo de centro y nos dan feedback. El equipo de monitores, que son pedagogos que se dividen las zonas, nos visitan una vez por semana, sobre todo para hacer seguimiento a la planificación, detectar las dificultades que tiene el profesor en el aula. Nos acompañan.

El libro "Liderazgo", se imprimió en la Dirección General del Diario de Centro América y Tipografía Nacional, dependencia del Ministerio de Gobernación, bajo la dirección de Ana María Rodas, en el mes de marzo de 2009. La edición consta de 3,000 ejemplares impresos a dos tintas (pantone 308C y negro), tamaño 7.5x9.5 en papel bond b/75. Carátula a fullcolor en texcote calibre 12 con barniz UV. Guía No. 37322