

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

Orientaciones conceptuales y didácticas

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



Directores en acción

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

Orientaciones conceptuales y didácticas

Cecilia Braslavsky

Felicitas Acosta

Liliana Jabif

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

IIEP-UNESCO

Sede Regional Buenos Aires

Agüero 2071

(C1425EHS) Buenos Aires

Argentina

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

Contenido del módulo "Orientaciones conceptuales y didácticas"

Presentación.....	4
Nuevas necesidades para la dirección de escuelas en contextos de pobreza en América Latina	9
Los contextos de pobreza en América Latina.....	9
Los escenarios de la educación latinoamericana del siglo XXI.....	10
La emergencia del modelo de descentralización con delegación de responsabilidad	12
Buenas escuelas y buenos directores en contextos de pobreza en América Latina.....	14
Las buenas escuelas en contextos de pobreza en América Latina	14
Los buenos directores y las buenas directoras en las escuelas en contextos de pobreza.....	25
Hacia una definición de las competencias profesionales para responder a las nuevas demandas del ser director y ser directora en escuelas de contextos pobres.....	38
Claves didácticas para innovar en la formación de las directoras y los directores en las escuelas en contextos de pobreza	44
El modelo Acción-Reflexión-Acción	44
El desarrollo de la reflexividad	45
El uso de estrategias didácticas transversales: los casos y las simulaciones	46
La articulación de los participantes con los procesos de trabajo.....	47
Orientaciones generales para el formador	49
Consideraciones acerca del formador	49
Consideraciones acerca de la actividad de formación	49
Después del taller.....	58
Referencias bibliográficas	59
Anexo. Directores, docentes y colegas que participaron de las entrevistas y facilitaron la realización del proyecto.....	64

Presentación

El proyecto de “Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa”, localizado en el IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y apoyado por la Fundación Ford, se inició en septiembre de 1999 con el objetivo de fortalecer la capacidad de gestión de los procesos de transformación educativa en América Latina, a través de la formación y capacitación de los recursos humanos en esta área.

El proyecto se desarrolló en tres etapas. Durante la primera se elaboró un diagnóstico sobre la formación para la gestión y las políticas educativas en las universidades de la región. En la segunda (2000-2001), el proyecto se propuso, en primera instancia, capacitar a personal docente de cátedras de política, administración y organización escolar, en aspectos clave necesarios para la formación de profesionales que se desempeñen en la gestión educativa. Otro de los objetivos fue promover, acompañar y apoyar el proceso de creación de una red de especialistas en política y gestión educativa a nivel regional (Red ForGestión), que facilite el desarrollo de procesos rápidos y permanentes en actualización profesional y el intercambio de experiencias entre quienes están abocados a la gestión, por un lado, y de la formación en el ámbito universitario, por otro.

Una de las reflexiones más significativas realizadas durante este período es la ratificación de la necesidad de fortalecer la formación en competencias para la gestión educativa también para quienes tienen la responsabilidad de dirigir los centros educativos, y muy particularmente, aquellos centros que están situados en contextos de pobreza. En consecuencia, la tercera fase (2003), “La formación de directores de escuelas en contextos de pobreza”, fue encarada como una etapa de investigación-formación, orientada a la preparación de materiales de enseñanza para quienes coordinan o facilitan actividades de formación de directivos. El propósito es que estos materiales puedan incorporarse en los programas en curso, en forma de talleres o ciclos de actividades de formación en competencias, dentro o fuera de los centros educativos.

Investigaciones previas sobre el papel de los directores y las directoras como líderes promotores o inhibidores de una educación de calidad con equidad (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 1999) llevaron a recortar las competencias, que en esta etapa del proyecto se definieron como: liderazgo (eje articulador), comunicación, trabajo en equipo y manejo de conflictos.

A los efectos de trabajar con situaciones profesionales reales o afines a las de los profesionales en formación se recogieron testimonios acerca de las situaciones que enfrentan en su día a día quienes dirigen escuelas en contextos de pobreza, para elaborar los módulos y reconstruir casos de estudio a partir de los relatos.

El material se ha organizado en cinco módulos.

El módulo de introducción, "*Orientaciones conceptuales y didácticas*", presenta el marco conceptual y empírico desde donde se discuten y presentan tres cuestiones relevantes para este proyecto.

En primer lugar, se explican y fundamentan las nuevas necesidades que presentan los *actuales escenarios de la educación latinoamericana* para quienes dirigen centros educativos en contextos de pobreza; se hace énfasis en el impacto negativo que los fenómenos de la economía mundial acontecidos en la década de 1990 tuvieron sobre la situación psicosocial de la amplia mayoría de la población latinoamericana. Estos escenarios reflejan los factores del contexto en el cual vive la gran mayoría de los alumnos y las alumnas que asisten a las escuelas urbanas ubicadas en contextos de pobreza y que condicionan su capacidad para aprender.

Al respecto, se hace mención a dos fenómenos de importancia regional: por una parte, los *procesos de descentralización* llevados a cabo durante la década de 1980, y que, aislados de otras reformas sistémicas, no lograron aumentar suficientemente la eficacia y mejorar los aprendizajes de la población de alumnos en situación de pobreza y marginalidad; por otra parte, las *políticas compensatorias y de formación* de los años noventa, que si bien tuvieron efectos positivos innegables, fueron insuficientes y no pudieron contrarrestar el deterioro socioeconómico y, en algunos casos, las dificultades para la gobernabilidad democrática. En esa situación, las escuelas ganaron en autonomía, pero se hace necesario y urgente crear mejores condiciones para facilitar y apoyar su ejercicio. Entre ellas ocupa un lugar central la reconceptualización del perfil, los roles y las funciones de los gestores educativos, en particular de los directores de escuelas en los contextos de pobreza, para que puedan hacer frente a estos nuevos desafíos y complejidades.

En segundo lugar, el módulo nos introduce en el *mundo de las escuelas en contextos de pobreza* y las situaciones que los directores y las directoras tienen que enfrentar en su día a día con las autoridades, los docentes, los alumnos, los padres y otros agentes sociales que interactúan con los centros.

A través de los estudios de la literatura y de los testimonios de más de sesenta directivos de seis países de América Latina, se pone en evidencia la necesidad de desarrollar propuestas de formación para los directores que ejercen sus funciones en estas escuelas y, por tanto, la importancia de contribuir con el desarrollo de las competencias que les permitan resolver las situaciones y los problemas propios de su realidad.

La recolección de información proveniente de las entrevistas es, entonces, la clave para: contextualizar estos módulos de formación para directores de escuelas en condiciones de pobreza, seleccionar el marco conceptual y elaborar los casos.

Al mismo tiempo, la sistematización de los testimonios demuestra ciertas claves de éxito de las “buenas” escuelas y los “buenos” directivos que, aunque definidas intersubjetivamente por los informantes del proyecto, coinciden en gran medida con las que presenta la investigación académica y aplicada. En muchos de los casos, la riqueza de las prácticas observadas excede lo que habitualmente puede encontrarse en la literatura.

Finalmente, en el módulo introductorio se discuten también las claves didácticas para innovar en la formación de directores. En este sentido, se analiza el significado y alcance de la competencia profesional del directivo competente y de las competencias necesarias para que pueda resolver las situaciones profesionales con las que se enfrenta cotidianamente. Se examinan las formas que, desde las propuestas educativas, contribuyen en mayor medida al desarrollo de las competencias profesionales y se plantea la necesidad de avanzar hacia experiencias de formación que, a diferencia de las tradicionales, articulen mejor el conocimiento y la acción; e incorporen otros contenidos y otras perspectivas metodológicas.

En este sentido, se indican algunos puntos fundamentales para el abordaje de la formación en competencias:

- La importancia de partir de la experiencia, de generar espacios para reflexionar sobre ella y sobre esa reflexión, estableciendo relaciones entre la experiencia y las situaciones nuevas que el director debe enfrentar.
- El uso de estrategias, como los casos y las simulaciones.
- La relación entre la estrategia de enseñanza y las situaciones de trabajo.

Los otros cuatro módulos están referidos a las competencias de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo y manejo de conflictos, respectivamente.

El módulo referido a la competencia de *liderazgo* representa, de acuerdo con los emergentes del trabajo empírico, el eje articulador de las competencias transversales para la formación de los directivos. Implica saber actuar para construir el sentido de la institución y organizar las prácticas en relación a ese sentido y para cada una de las dimensiones de actuación: pedagógica, estratégica, comunitaria y política.

En relación con la competencia de *comunicación*, los hallazgos del trabajo de campo corroboran los planteos de la literatura: es necesario comprender los elementos que intervienen en la comunicación con el fin de generar códigos comunes y minimizar los conflictos que se generan por esta vía, pero también saber realizar un adecuado manejo de la información y utilizar los procesos de comunicación-información en la toma de decisiones.

La competencia de *trabajo en equipo* requiere una formación muy práctica, relacionada con la aplicación de dinámicas y técnicas grupales para facilitar la formación y el mantenimiento de los equipos. El módulo también incorpora el saber necesario para establecer los principios sobre los que se apoya el trabajo colaborativo, y así como para definir las formas y normas de funcionamiento de los equipos para que mantengan su estructura y cohesión.

El módulo que aborda el *manejo de los conflictos* hace énfasis en la concepción de este fenómeno como un elemento inherente a la vida institucional, por lo cual desarrolla el saber identificar los tipos de respuesta para afrontar el conflicto y la aplicación de herramientas, técnicas y estrategias para el manejo del conflicto en los niveles institucional, docente y del contexto.

Cada uno de los módulos incluye:

- Un marco conceptual básico desde donde abordar la temática sobre la competencia en cuestión, jerarquizado a partir de las situaciones recuperadas de las evidencias empíricas y de la investigación bibliográfica.
- Sugerencias de actividades para la reflexión y la aplicación, con el fin de promover el desarrollo de la competencia.
- Bibliografía comentada a los efectos de aportar ideas para la conformación de una biblioteca básica para el formador.
- Una serie de microcasos reales para la enseñanza elaborados a partir de las entrevistas realizadas a directores, acompañados por actividades que sugieren orientaciones metodológicas para desarrollar la competencia a partir de los casos.

Durante el proceso de diseño de los dispositivos de enseñanza se presentaron varios dilemas que denotan la complejidad de la aproximación de estas temáticas en el ámbito educativo. Lejos de encontrar una respuesta pragmática estable o un modelo adecuado para la enseñanza de estas competencias, los módulos presentan varias formas de abordar los marcos conceptuales y de planificar actividades de aprendizaje.

En consecuencia, se optó por un material que brinde al formador un mínimo de conocimiento experto, que aporte saberes de la práctica que provienen de la experiencia de los actores –representados por los casos elaborados a partir de entrevistas a profesionales en actividad–, que ofrezca variadas actividades de aprendizaje a modo de sugerencias para que el formador pueda elaborar y crear las propias.

Este texto introductorio, así como los demás módulos, son productos en proceso en un ámbito en el que se comienza a innovar con lentitud y no sin resistencia. En todos los casos exigen más desarrollo, experimentación y reflexión.

Nuevas necesidades para la dirección de escuelas en contextos de pobreza en América Latina

¿Por qué plantearse nuevos abordajes para la formación de directoras y directores de las escuelas pobres en América Latina? ¿Qué ha sucedido en las últimas décadas que hace necesario que las propuestas de formación para los gestores educativos deban pensarse para dar respuesta a las exigencias de un nuevo perfil de director?

Dos grandes grupos de procesos de gravitación regional que tuvieron lugar en la década de 1990 se vinculan con la necesidad planteada anteriormente. El primero refiere a los contextos de pobreza en América Latina y se asocia a las llamadas *paradojas de la globalización* (Braslavsky, 2003); el segundo se trata de las políticas de cambio educativo y sus consecuencias. Una mirada a esta nueva realidad obliga a un replanteo de la formación de quienes tienen la responsabilidad de enseñar y retener dentro del sistema educativo a niños y jóvenes que viven en situaciones de pobreza.

Los contextos de pobreza en América Latina

Los recientemente denominados nuevos "años locos" de la economía norteamericana y, probablemente, internacional (Stiglitz, 2003) se caracterizan por una mayor articulación del mundo, elevadas tasas de crecimiento económico acompañadas de una fuerte tendencia a la dualización de las economías y de las sociedades y al consecuente crecimiento de las tasas de desempleo, del empleo informal y de la marginalidad. Estas tendencias, que atraviesan toda la región, se manifiestan con ciertas diferencias entre los distintos países, experimentan momentos con más visibilidad del crecimiento y otros con más visibilidad del empobrecimiento y de la exclusión. Pero el saldo es siempre dramático. Para el año 2000, son pobres 212 millones de personas en América Latina y 91 millones son indigentes; 55 millones de personas presentan algún grado de subnutrición, en tanto el 7,9 por ciento de los niños menores de 5 años están subnutridos (Panorama Social de América Latina 2002-2003, CEPAL).

Como no podía ser de otra manera, tal situación socioeconómica está acompañada por una cantidad de fenómenos psicosociales de alto impacto en las personas. El desempleo, el empleo informal y la marginalidad trajeron aparejado el recrudescimiento de diversos tipos de desintegración familiar, el consumo abusivo de drogas, el aumento de actividades ilegales y, en consecuencia, de situaciones de violencia. Grandes ciudades con legítima fama de seguras y acogedoras, como Buenos Aires, se transformaron en

espacios de criminalidad. Las sociedades latinoamericanas adquirieron de modo más visible y homogéneo el carácter de sociedades de riesgo (Beck, 1996) para cada uno de sus miembros y, en particular, para los más chicos y vulnerables: los niños y las niñas que viven en barrios pobres de las grandes ciudades urbanas.

En este contexto, la gran mayoría de los alumnos y de las alumnas que asisten a las escuelas urbanas ubicadas en zonas de pobreza sufren dificultades específicas para acceder a los conocimientos y a las habilidades que necesitan para desarrollarse como personas e integrarse socioeconómicamente a un universo que, ya de por sí, les ofrece cada vez más escasas oportunidades de integración (IPE-UNESCO, 2002).

De este modo, a la situación de deterioro de la calidad de su socialización primaria, afectada por la ausencia de uno o de ambos padres, por la falta de medios, por la incertidumbre y la falta de esperanza, se agrega el hecho de que muchos de estos niños deben combinar sus horas en la escuela con el trabajo informal y no encuentran en ella motivación suficiente para asistir de manera regular. Muchas veces, los diseños curriculares no responden a sus intereses o a su realidad. En otros casos, la metodología de enseñanza no consigue atraer sus intereses o atender sus necesidades, pero la mayoría de las veces, sus escuelas no tienen los recursos materiales imprescindibles para poder enseñar.

Dicho en otros términos, los niños que van a las escuelas en contextos pobres no tienen las condiciones socioeconómicas ni –en apariencia– el ambiente necesario para poder aprender (Tedesco y Tenti, 2000). Pero siguen yendo. Los padres y las madres de estos niños y niñas siguen enviando a sus hijos y a sus hijas a las escuelas. Con obstinación encomiable piensan que allí tienen una oportunidad, tal vez la última que les queda. Las escuelas, por su parte, son desafiadas a enfrentar la situación de promover aprendizajes pertinentes de manera eficiente con los escasos recursos que tienen y en esas condiciones tan difíciles. Como si esto fuera poco, deben hacerlo en el contexto de profundas reformas institucionales en el campo de la educación que constituyen, al mismo tiempo, una oportunidad y un riesgo.

Los escenarios de la educación latinoamericana del siglo XXI

La mayor parte de los países de América Latina ha comenzado profundos e integrales procesos de transformación de sus sistemas educativos. Estos procesos tienen algunos aspectos en común. Uno de ellos se refiere al contexto, otro a ciertas demandas que ese

contexto impone a la gestión y a las políticas educativas, y a la necesidad de construcción de un nuevo perfil profesional para responder a esas demandas.

En todos los casos, la conciencia de las características del cambio de escenario y de la recuperación de la expectativa en la potencialidad de la educación como factor de crecimiento económico, oportunidad de construcción de mayor equidad social y consolidación de la democracia, llevó a una serie de cambios educativos que se iniciaron en la década de 1980 y a continuarlos bajo otro signo en la década de 1990 (CEPAL-UNESCO, 1992).

Los años ochenta se caracterizaron porque prácticamente ningún país de la región había logrado compatibilizar avances en la atención a tres desafíos: construcción de una sociedad de la información y del conocimiento, articulación a la economía mundial y reapertura del desarrollo democrático. Por eso quedaron en la memoria colectiva como una “década perdida” para el crecimiento con equidad (Fajnzylber, 1989). Parte de la “pérdida” estuvo asociada a la desinversión educativa, a la falta de reflexión respecto del papel que podía jugar la educación y a las características que ésta debía asumir como variable para mejorar la calidad de vida de la población.

Durante las décadas de 1970 y 1980, diversos países de la región –por ejemplo, Colombia, Chile y Argentina– incentivaron cambios en dirección a descentralizar el gobierno de la educación (Brunner y Puryear, 1994 y 1995). Las estrategias implementadas tuvieron al menos dos características peculiares. La primera es de sesgo fiscalista (Carnoy y de Moura Castro, 1997); la segunda es una falta de preparación para el logro de un buen funcionamiento del modelo de gobierno de la educación emergente.

La promoción de la descentralización durante las décadas mencionadas estuvo fuertemente sesgada por la expectativa de eficiencia, entendida además como una oportunidad irremplazable para reducir el volumen total de las asignaciones presupuestarias para el sector de la educación como una variable de ajuste fiscal (Braslavsky, 1999a; Di Gropello, 1997). Pero, además, el supuesto era que esa expectativa habría de lograrse por el solo hecho de acercar las decisiones a la base y sin necesidad de generar otras condiciones (De Mattos, 1989).

En esa etapa del desarrollo educativo latinoamericano no se prestó atención a cuestiones tales como el cambio curricular, la evaluación, la modernización o la creación de sistemas de información y, sobre todo, a la formación de nuevos perfiles profesionales para una nueva forma de ejercicio de la política educativa. En realidad, estas ausencias

fueron el corolario inevitable de una forma de promoción de la descentralización de la educación alejada de los propósitos de reconocer y ampliar las oportunidades de ejercicio del poder de la ciudadanía respecto de las cuestiones educativas y de mejorar la calidad de los aprendizajes.

En la década de 1990 se puso de manifiesto que la estrategia de descentralización aislada de procesos sistémicos de transformación educativa no permitiría que la educación ofreciera una contribución para alcanzar los objetivos de crecimiento económico y consolidación democrática (Tedesco, 1995). En ese contexto nada garantizaba que las decisiones que se tomaran en forma descentralizada contribuirían a aumentar la eficacia ni, menos aún, a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, crecientemente asumida como una necesidad.

Por otra parte, a lo largo de esta década se fue tomando conciencia del avance de las desigualdades y de su transformación en un incremento de la marginación y de la pobreza (Undurraga y Araya, 2001). También se hicieron más evidentes los riesgos que implicaban, para la equidad social, las estrategias de descentralización aisladas de procesos sistémicos de transformación educativa (Tedesco, 1998). Países como México, en los cuales la reforma avanzó más tardíamente, evitaron incluso optar entre descentralizar o continuar con el modelo tradicional centralizado de gobierno de la educación, buscando una estrategia diferente (Aguilar Hernández y Schmelkes del Valle, 2001).

La emergencia del modelo de descentralización con delegación de responsabilidad

En la última década del siglo pasado se comenzó a asumir la necesidad de promover políticas multidimensionales de cambio educativo que sostuvieran el valor de la descentralización educativa, pero rearticulándola con tradiciones significativas y diferentes del fundamentalismo neoliberal omnipresente en las reformas precedentes orientadas sólo hacia el ajuste fiscal. El esfuerzo comenzó por buscar la vinculación de la descentralización con la voluntad de atender a la diversidad de situaciones reales y el acercamiento de las decisiones a las personas. Los equipos ministeriales a cargo de las reformas de los años noventa se preocuparon por intentar generar condiciones para que la creciente y cada vez más compleja variedad de tomadores de decisiones pudiera actuar más acertadamente. Al menos a nivel de las propuestas se incorporó la necesidad de combinar descentralización con empoderamiento (*empowerment*), entendido como la capacidad

de ejercer poder a todos los niveles (Byham, 1992). Entre las políticas y estrategias diseñadas para promover ese empoderamiento, numerosos países de la región elaboraron planes y programas de estudio actualizados para la educación básica, pusieron en marcha dinámicas de formación y capacitación docente –más o menos exitosas–, montaron sistemas de información y de evaluación e incentivaron la construcción de proyectos locales e institucionales (Braslavsky, 1999b; Gajardo, 1999; Carnoy, Cosse y otros, 2001).

Un modelo descentralizado de la educación que persiga, al mismo tiempo, mayor eficiencia, mayor calidad y creciente equidad educativa, en países donde además está culminando o continúa avanzando una etapa fuertemente expansiva de los sistemas educativos (Caillods, 2001; Filmus, 1999) y de la dualización de sus sociedades, impone numerosos nuevos desafíos. Estos últimos reclaman a su vez una reconceptualización del perfil, los roles y las funciones del personal profesional dedicado al gobierno de la educación, en todos sus niveles (IIFE-Buenos Aires, 1999).

La nueva realidad requiere nuevos gestores, en particular nuevos directores de escuelas para nuevos contextos, por ejemplo para los contextos de pobreza cada vez más extendidos. ¿Cómo definir el nuevo perfil de directores que se necesita para trabajar en las actuales situaciones de pobreza? Existen muchos abordajes posibles. Uno de ellos es normativo-deductivo, desde la literatura y la definición abstracta del deber ser. Otro es inductivo, desde un acercamiento a la realidad de las escuelas que logran retener y enseñar a los niños y a las niñas que viven en situaciones de pobreza, con el objetivo de identificar las características de los directores y de las directoras que las conducen. Este segundo abordaje es el que se elige en esta propuesta: “mirar” las escuelas en contextos de pobreza y descubrir los perfiles profesionales de sus directores y directoras para recortar aquellas competencias que les permiten ser eficaces; reflexionar y proponer cómo reforzarlas o cómo formarlas en aquellos que aspiran a recuperar su legado profesional.

Buenas escuelas y buenos directores en contextos de pobreza en América Latina

Con el propósito de conocer las situaciones que deben enfrentar los directores de centros de educación básica urbana en contextos de pobreza y de descentralización, durante los meses de abril a junio de 2003 se efectuaron más de sesenta entrevistas a directores y directoras de Argentina (Buenos Aires), Bolivia (La Paz), Brasil (Salvador de Bahía), Chile (Santiago), Perú (Lima) y Uruguay (Montevideo) y se mantuvieron conversaciones con docentes y responsables de áreas de las Secretarías de Educación de los municipios, así como con colegas del área de la educación de los diferentes países (ver Anexo).

La selección de los entrevistados se realizó a partir de informantes clave, pertenecientes a las instituciones que habían participado en la segunda fase del proyecto y que coincidían con el IIPE en definir una “buena” escuela como aquella que logra retener y enseñar a los niños de poblaciones pobres lo que necesitan en el momento oportuno para acceder a oportunidades de integración y cohesión social. Si bien se tiene conciencia acerca de los riesgos del uso de este criterio “intersubjetivo” para conocer la realidad, también se tiene en cuenta su complementariedad respecto de la información que se obtiene utilizando criterios objetivos y que recoge la investigación disponible.

La finalidad de estas entrevistas fue obtener información para contextualizar la propuesta de formación de acuerdo a la realidad concreta de las escuelas en contextos de pobreza afectadas por las políticas de descentralización educativa. Más allá de esa finalidad pedagógico-didáctica, el proceso para llevar a cabo la indagatoria permitió conocer un número considerable de escuelas, recorrerlas y reflexionar sobre ellas con sus docentes y sus directivos. En ese proceso se pudieron corroborar, desechar o enriquecer hipótesis de la investigación académica y aplicada acerca de cómo funcionan las buenas escuelas –en este caso, las escuelas que logran retener y enseñar a los niños y a las niñas pobres de las grandes ciudades latinoamericanas–.

Las buenas escuelas en contextos de pobreza en América Latina

Las más de sesenta entrevistas realizadas a directivos y profesionales de la educación parecen confirmar que las escuelas que retienen y enseñan a los niños y jóvenes pobres son escuelas que (ver también Braslavsky, 1999):

- Dan prioridad al aprendizaje de los alumnos y construyen su identidad institucional como criterio de diferenciación, creando rasgos propios de múltiples maneras.
- Adoptan otros modelos organizativos incorporando el trabajo en equipo como instancia de coordinación y aprendizaje.
- Se relacionan con diferentes organizaciones de la comunidad para aunar esfuerzos.
- Establecen nexos positivos con los padres de alumnos.
- Dan importancia a los procesos de comunicación y establece canales adecuados para difundir la información y utilizarla en la toma de decisiones.
- Abordan el conflicto y utilizan diferentes estrategias para manejar las múltiples situaciones problema que enfrentan cotidianamente.

El foco en el aprendizaje

Un número importante de directores entrevistados manifiesta que para que los niños y jóvenes puedan aprender en estos contextos, es necesario poner en práctica estrategias que permitan buscar formas innovadoras de enseñanza y hallar la manera de transformar los problemas en oportunidades de aprendizaje. Varias de las escuelas visitadas empleaban ambas estrategias. Algunos centros con altos porcentajes de niños que trabajan en labores domésticas no remuneradas (cuidan a sus hermanos, cocinan, colaboran con tareas del hogar) o en la venta de productos o de artesanías que realizan los padres implementaron nuevas metodologías de enseñanza para evitar la incidencia que el trabajo infantil tiene sobre la regularidad de asistencia a clases y el rendimiento escolar (Gajardo y otros, 1988). Otras escuelas han incorporado las experiencias de trabajo de los alumnos en las actividades didácticas del aula y transformaron estas actividades en un proyecto educativo institucional.

La directora de una escuela de La Paz comenta:

“En esta escuela, como tenemos tantos niños que trabajan vendiendo en la calle pequeñas cosas, hicimos un proyecto con los maestros de primero, segundo y tercer grado para utilizar estas experiencias tanto en la enseñanza de la matemática como en lengua. Esto ha levantado mucho la autoestima de estos niños. No se imagina lo bien que se sienten cuando tienen que resolver ejercicios para entrenar las operaciones con problemas de su realidad o cuando escriben sus historias incorporando sus vivencias y nosotros se las reconocemos y valoramos. Se sienten tan impor-

tantes. Esta experiencia nos sirve también para trabajar el concepto del trabajo y de otros temas asociados a éste.”

En algunos casos, para abordar los problemas de violencia en la escuela se opta por *prácticas dialógicas* para resolver el conflicto. Estas prácticas involucran corresponsablemente a todos los actores de la comunidad educativa. En vez de resignarse a la situación o de recurrir a las guardias policiales y utilizar estrictos reglamentos de disciplina, las escuelas que ponen el foco en el aprendizaje saben cómo aprovechar todas las ocasiones para transformarlas en experiencias de aprendizaje.

Al respecto, una directora de una escuela de Salvador de Bahía dice:

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

El empleo de diversas formas de arte como el teatro, la música, las artes marciales, y su incorporación a proyectos pedagógicos para dar sustentabilidad a lo que en un inicio fueron experiencias aisladas para motivar a los alumnos, es una práctica a la que recurren varios de los centros visitados. Estas escuelas “abiertas e innovadoras” (Abramovay, 2003) acercan el conocimiento desde nuevas perspectivas e incorporan docentes que pertenecen a otras tradiciones y disciplinas para abrirse a nuevas perspectivas y visiones en el afán de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Muchas de estas escuelas prestan especial atención a las necesidades diferenciadas de sus alumnos y tratan de satisfacerlas interpretando el currículum y haciéndolo converger con el modelo pedagógico (Braslavsky, 1985). Tal es el caso de las escuelas visitadas en Santiago de Chile y en Salvador de Bahía, que articulan sus necesidades con los pro-

yectos promovidos por las Secretarías locales de Educación, para la atención de los alumnos con dificultades de aprendizaje o con extraedad, a través de programas de aprendizaje acelerado.

Otra de las formas específicas de atender la diversidad se manifiesta en algunas de las escuelas visitadas en La Paz, cuyos alumnos son de origen aymara. En estas escuelas se ha implementado un programa de educación bilingüe con el objetivo de que los niños usen su lengua materna y también los contenidos pertenecientes a su cotidianeidad, acordes con su “visión del mundo y de las cosas”. El uso de este programa ha logrado, pese a las iniciales protestas de los padres y de la comunidad indígena, los beneficios que señala la investigación en este campo (López, 1998).

El director de esta escuela comenta al respecto:

“Los padres no querían que sus hijos aprendieran el aymara, sino que querían el castellano y también el inglés, porque lo identificaban con el poder. Iniciar el programa bilingüe fue muy difícil en un comienzo. Hubo que explicarles que la lengua materna está ligada a lo emocional, a lo afectivo, a la autoestima, y que eso también influenciaba en el aprendizaje de sus hijos.”

Trabajo en equipo

Las escuelas visitadas que trabajan en equipo lo hacen pese a las dificultades estructurales porque consideran que de otra forma no podrían enfrentar la complejidad de su tarea, las numerosas demandas y las necesidades que deben satisfacer. El trabajo en equipo implica la interacción entre docentes y con los directivos para reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas, tomar decisiones sobre acciones de mejora, resolver problemas sobre la base de un objetivo común (Frigerio y Poggi, 1996).

Aunque el trabajo en equipo está generalmente asociado a la falta de tiempo, falta de espacios para reunirse, discusiones interminables, necesidad de negociar –entre muchos otros problemas inherentes a esta forma de trabajo– los directores coinciden en afirmar que sólo a través de la colaboración y participación del colectivo y de éste con otras organizaciones de la comunidad pueden lograr mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Los hechos que marcan el comienzo del trabajo en equipo varían según los centros. En algunos, el equipo se conformó cuando hubo que alcanzar acuerdos básicos acerca del

sentido de la escuela; en otros cuando resolvieron trabajar en forma complementaria por áreas o niveles. Todos estos equipos confirmaron que, para poder subsistir, debieron acordar ciertas formas de funcionamiento y tuvieron que aprender y aplicar determinadas técnicas que facilitarían las discusiones y la toma de decisiones.

El testimonio de una directora de Montevideo señala:

“Para que se formen los equipos tiene que haber un objetivo común, la necesidad de resolver problemas que nos atañen a todos y que solos no seríamos capaces de solucionar. Por eso, el cambio debe darse a un doble nivel: institucional y aulístico, es decir que la práctica docente no debe quedar recluida a las cuatro paredes de la clase sino que debe ser comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas, y esto es lo difícil.”

La directora enfatiza que la falta de trabajo en equipo es una de las principales causas de la mala calidad de los aprendizajes:

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

Sin embargo, varios directivos han encontrado solución a este problema recurrente y realizan las reuniones un sábado por mes, finalizando el encuentro de trabajo con un evento social con las familias. En otros casos, el director flexibiliza horarios y negocia transaccionalmente la participación en las reuniones.

Una forma de trabajo colaborativo que implica la participación de varias escuelas nucleadas en torno a proyectos comunes es promovida por las Secretarías locales de Educación. Esto se ha observado por ejemplo, en las escuelas que participan del programa Gestión Participativa-Liderazgo en Educación-PGP/LIDERE, que promueve la Universidad Federal de Bahía, en Salvador. Una de las directoras que participa del proyecto dice al respecto:

“Siento que no estoy sola en este barco. En el grupo nos damos fuerza. Me parece que ya no soy más una pieza de una máquina que a nadie le interesa. Trabajar con alguien diferente significa otras ideas, otro temperamento. Hay que pensar juntos sobre una misma cosa, hay que aprender a convivir con lo diferente, tolerar es difícil, pero tiene sus recompensas.”

En estos casos, la gestión escolar participativa se caracteriza por tener miembros que se involucran en tareas y en proyectos comunes que a su vez implican la participación de otras organizaciones, universidades y empresas, aumentando el sentido de pertenencia y contrarrestando la soledad y la impotencia que generalmente sienten las escuelas en contextos de pobreza (Girling y otros, 1998).

Relación con organizaciones comunitarias

En contextos de violencia familiar y callejera, delincuencia abierta en los barrios y conductas agresivas en los alumnos, algunas escuelas han visto la oportunidad que brinda la cooperación con otras instituciones y han comenzado a establecer lazos y redes de colaboración para enfrentar aquellos problemas que la escuela no puede resolver en solitario.

Estos centros han establecido contacto con otras organizaciones que poseen diferentes capacidades y experiencias con el fin de complementar los saberes. Por ejemplo, se han asociado con grupos de profesionales que trabajan en distintas manifestaciones del arte (teatro, danzas, plástica) para apoyar a jóvenes con problemas sociales y de aprendizaje, y se han vinculado con asociaciones ecologistas para encarar proyectos de preservación y cuidado del medio ambiente. También han buscado y establecido relación con equipos de psicólogos, asistentes sociales y puestos de salud barriales a los efectos de dar apoyo a los maestros para tratar problemas que escapan a su área de conocimiento.

La crisis social (Tiramonti, 2003) obliga a las escuelas a reflexionar y a encontrar formas de intervención que produzcan soluciones a algunos de estos problemas nuevos, por ejemplo, estableciendo puentes con otras instituciones sociales para que sin renunciar a la enseñanza se pueda enseñar mejor (Dussel, 2003). Así, algunas escuelas han recurrido a los profesionales de la salud (médicos, psicólogos) para afrontar casos de alumnos portadores del virus del SIDA.

En la voz de uno de los directores de una escuela de Buenos Aires:

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

En las escuelas de contextos pobres, la relación entre la escuela y las dependencias de salud más próximas es imprescindible, según lo manifiestan algunos de los protagonistas de los relatos. La necesidad de encarar políticas que hagan posible una mayor articulación entre estos dos campos a los efectos de prevenir e informar puede contribuir a dar algunas soluciones a las condiciones de deterioro de las poblaciones pobres (Devries, 1995).

Relación con padres y madres de familia

Los temas que preocupan a muchos de los directivos y docentes se refieren a la escasa participación de los padres en las actividades escolares, la falta del apoyo escolar a sus hijos y a la enorme cantidad de demandas que le hacen a la escuela. Coincidentemente con lo que plantea la literatura especializada, los directores afirman que en las situaciones más críticas de pobreza, marginalidad, hogares uniparentales con frecuentes problemas de violencia y abandono, las relaciones con los padres son inestables, inciertas y discontinuas (Miñana, y otros, 1999).

El director de una escuela de Montevideo dice:

“Un gran porcentaje de padres no tiene ni noción del valor de la escuela. Saben que mandan al niño porque ahí va a estar atendido, que no les molesta, que tiene comida. Como se manda un paquete.”

Sin embargo, algunos directores afirman que existen otros grupos familiares integrados por obreros, comerciantes informales y empleadas domésticas que, a pesar de las dificultades económicas y el bajo nivel cultural, se han integrado a la asociación o comisión de padres y siguen con preocupación la educación de sus hijos:

“Aquí no podríamos hacer nada sin el apoyo de los padres. Cuando llegué a este barrio, como directora de la escuela que ve aquí, con sus arbolitos,

su patio, sus salas, hace casi quince años, no había más que dos habitaciones, sin saneamiento, no llegaba el transporte colectivo, sólo había un grupo de familias que querían una escuela para sus hijos. Buscamos ayuda, nos pusimos a trabajar. Los padres levantaron estas paredes, yo vengo hablando con la Secretaría de Educación desde siempre... Mire lo que hemos logrado: el cemento, la pintura, todo esto conseguimos, hasta los árboles que ve plantados los consiguieron las juntas de padres como donación del fondo de forestación."

En algunos casos y debido a la necesidad de contar con la aprobación de determinadas acciones para la ejecución de actividades de tipo económico y de búsqueda de recursos, las relaciones con los padres de familia son fuertes, pero esto se produce sobre todo con los representantes de las Asociaciones de padres y madres de familia, más que con los padres en forma individual. Las escuelas más pequeñas o por ejemplo aquellas que tienen estrechas relaciones con organizaciones religiosas mantienen contactos más fluidos y continuos con los padres: desarrollan la "escuela de padres", organizan las festividades en forma conjunta.

La directora de una de las escuelas visitadas en Santiago comenta:

"Nos parecía que no podíamos dejar los salones vacíos cuando la escuela ya se despoblaba de los niños. Como el predio en que se encuentra la escuela es de la iglesia Bautista y muchos padres asisten a ella, hemos conseguido que algunos miembros de la iglesia que son profesionales donen un día al mes para enseñar lo que saben a los padres y que éstos se hagan cargo de la organización, de abrir y cerrar la escuela, conseguir los materiales que hagan falta. Se dan clases de peluquería, computación, artesanías."

En otras escuelas funciona en forma sistemática la escuela de padres, cuya finalidad es ayudarlos a comprender los objetivos que ha elaborado el centro para con sus hijos. En Lima, por ejemplo, varias de las escuelas visitadas otorgan mucha importancia a la educación de padres para resolver los conflictos que a veces se generan frente a planteamientos de la escuela de no violencia ni maltrato a los niños en el hogar. En algunos casos, esta actividad la realizan los directores con los docentes, en otros se llevan a cabo con ayuda de profesionales (animadores comunitarios, psicólogos).

La directora de una de estas escuelas cuenta las actividades que realizan allí:

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

Las escuelas que dan prioridad a esta relación con los padres denotan una gran sensibilidad frente a las difíciles condiciones de vida de sus alumnos pero también piensan que organizando estas acciones podrán mejorar sus condiciones de aprendizaje (Braslavsky y Krawczyk, 1988).

La comunicación y los canales de comunicación

La comunicación –tanto cara-cara como a través de los diversos canales y medios que se utilizan para dar y recibir información– no deja de ser problemática en la mayoría de las escuelas visitadas. La comunicación interpersonal se ve agravada en los contextos de pobreza, puesto que una acción habitualmente conflictiva en todas las organizaciones lo es más cuando las relaciones simbólicas que se establecen entre alumnos y padres con la institución es percibida por éstos como excluyente. En ámbitos que se caracterizan por la marginación, el vínculo de padres y alumnos con la escuela asume comportamientos violentos, de exigencia, para que ésta satisfaga las necesidades primarias o para encontrar allí las esperanzas faltantes (Duschatzky, 1999).

La directora de una escuela de Buenos Aires señala:

“Muchas veces, los padres hacen críticas en aspectos técnicos, aunque no sepan. Se ponen agresivos, gritan, exigen. En realidad están trasladando sus problemas, sus frustraciones a la escuela. Es necesario comprender el contexto.”

Algunas escuelas adoptan modelos de comunicación basados en el desarrollo de compromisos entre docentes y alumnos, padres, autoridades, para establecer vínculos más

fuertes y sustentables (Casassus, 2003). Cuando funcionan de esta forma, los espacios de comunicación se convierten en valiosos ámbitos donde dialogar e intercambiar información y experiencias.

Sin embargo, una de las mayores dificultades observadas es el uso que se da a la información para la toma de decisiones. Muchas veces, las escuelas cuentan con los datos, se tienen las estadísticas, pero esta información parecería pertenecer a los archivos. Otras veces la información fluye –los canales existen, aunque sean informales–, pero no se utiliza como brújula que guíe las acciones porque la planificación está ausente (Frigerio, 1996; Aguerrondo, 2002). La falta de articulación entre comunicación-manejo de información y toma de decisiones queda en evidencia cuando la escuela no tiene respuestas coherentes o uniformes ante determinados problemas o cuando el proyecto educativo institucional no los refleja en las acciones que analiza ni construye los objetivos en relación a ellos.

El testimonio de una directora sintetiza lo expresado también por otros directores:

“Antes actuábamos así, a la deriva, decidiendo por lo que cada uno pensaba o sentía. Nos dimos cuenta de que teníamos que trabajar sobre bases más objetivas, preguntar a otros cómo estaban resolviendo tal o cual problema, analizar la información que estábamos generando día a día para sistematizarla, estudiarla y sobre todo decidir qué hacer.”

El manejo de los conflictos

Las situaciones conflictivas que experimentan las escuelas en contextos de pobreza obligan a los directores a desarrollar estrategias para abordar los incidentes buscando nuevas formas de manejo que permitan avanzar hacia la comprensión de los hechos y hacia formas de negociación basadas en la colaboración. Varios de los directores entrevistados señalan la importancia de generar respuestas constructivas que se orienten a resolver el conflicto y aprovecharlo como oportunidad de aprendizaje:

“Sí, las peleas entre los chicos son violentas, a veces basta con que uno mire a otro o se rocen para que se desate una pelea. Pero hay que saber que aquí, en estos espacios, no se trata de gritar, reprender o poner sanciones, porque eso es lo que ven todos los días en sus casas o en la calle, sino que hay que manejar la situación y aprovecharla para que aprendan otra manera de manejar los conflictos. Cuando confronto a los chicos,

analizamos las causas y trato de que encuentren otras maneras de resolver los problemas. Y esto debe ser sistemático, día tras día el mismo método llevado a cabo por todo el personal. Ellos saben que en la escuela no gritamos ni pegamos cuando realizan un acto de indisciplina. Esperamos que aprendan por el modelo que mostramos y que practiquemos: el diálogo.”

La situación de violencia familiar que se vive en los hogares de muchos de los niños y jóvenes que asisten a estas escuelas se traslada a la institución educativa y los docentes se sienten con grandes dificultades para llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, a los problemas ya existentes entre los alumnos se suman los que nacen en el colectivo, que se siente exigido por las autoridades a realizar cambios y adaptaciones curriculares que considere que no se puede emprender en este marco de conflictividad. Los directores manifiestan que no sólo deben intervenir como mediadores de conflictos sino minimizar en lo posible la aparición de aquellos que pueden prevenirse, estableciendo normas de convivencia claras y criterios compartidos de trabajo con el personal.

“En estas escuelas, un conflicto de intereses entre docentes, como por ejemplo el de querer el mismo salón en el mismo turno, puede tornarse muy problemático, hay mucho estrés. El trabajo es por momentos agotador. Por eso tengo que saber que no cualquier estrategia se puede aplicar en cualquier momento. A veces tengo que ‘darle largas al asunto’ porque la tensión es muy fuerte y debo dejar que se ‘aquieten las aguas’. Otras veces es necesario que actúe para hacer ver a las partes que están enfrascadas en sus posiciones y que si no miran el problema de manera diferente no saldrán nunca del estancamiento. En todas las situaciones creo que lo mejor para la escuela y los niños es llegar a un buen acuerdo.”

En síntesis, la forma en que cada escuela resuelve sus problemas tiene que ver con su capacidad para construir estrategias e identidades propias, para romper con las rutinas y encontrar formas creativas para alcanzar el sentido de generar calidad con equidad. En efecto, las buenas escuelas son aquellas que pueden recuperar la *función democratizadora*, aun en la profunda crisis social y educativa (Braslavsky, 1991). Esto significa lograr que los niños de sectores pobres, en tanto *ciudadanos*, accedan y permanezcan en las escuelas y aprendan lo que tienen que aprender en el momento oportuno.

Los testimonios recogidos evidencian, además, que estas capacidades están asociadas, entre otros factores, con los estilos de liderazgo del director, su historia y saber profesional, la seguridad y confianza en sí mismo, sus rasgos de personalidad y las formas de trabajo colaborativas con el equipo docente.

Los buenos directores y las buenas directoras de las escuelas en contextos de pobreza

En la amplia mayoría de las escuelas visitadas, la figura y las formas de gestionar del director aparecen como muy significativas para su vida cotidiana, tanto académica como social.

El sentido y la construcción del sentido

Estos “buenos directores” despliegan su competencia poniendo en acción su saber (conocimientos), su saber hacer (saberes procedimentales), su saber ser (principios y actitudes), y ciertas características y cualidades personales que les permiten “actuar” en función del sentido que se construya para esa escuela: que los alumnos y las alumnas que viven en situaciones de pobreza puedan aprender, desarrollarse como personas y ciudadanos, integrarse a la sociedad y contar con más herramientas para acceder al mercado de trabajo.

Poseer la capacidad de construir el sentido es poder producir una síntesis entre estos saberes y cualidades del director o de la directora y las necesidades, las posibilidades y las capacidades de los maestros y las maestras, los padres y los alumnos. Esto está íntimamente ligado al manejo de la especificidad de las escuelas, de aquello que sólo las escuelas pueden dar: acceso a saberes que requieren largas intervenciones intencionadas.

Por esta razón, aunque estos directores se mueven en una realidad que les exige ocuparse también de los problemas sociales que viven sus alumnos, le asignan a la educación un lugar preponderante porque entienden que, al igual que para las naciones, quedar al margen del conocimiento es también marginarse de toda posibilidad de desarrollo (Filmus, 1993) y dejar de focalizar en los aprendizajes sería condenar a los alumnos de las escuelas pobres a más desigualdad.

De esta forma, los “buenos directores” construyen el para qué de “cada” escuela, y ejercen influencia en los docentes y demás personal que trabaja en ella para que se transforme en el soporte ideológico del proyecto educativo. La directora de una escuela en Santiago de Chile nos presenta parte de esta producción colectiva:

“Tenemos como propósito entregar educación de calidad a niños y jóvenes de sectores vulnerables de nuestra sociedad, formando personas preparadas para que puedan insertarse en el mundo, con buenas oportunidades para su vida y que sustenten los valores de solidaridad y respeto por sus semejantes.”

El documento, que podría ser uno de los tantos “textos solemnes” con frases llenas de idealismo y carentes de realismo, se ha llevado a la práctica cotidiana porque la directora ha organizado los “encuentros de discusión y acción”. Son talleres que se realizan un sábado por mes con el cuerpo docente y el personal auxiliar, para hacer operativa la función de la escuela, para pensar cómo materializar las ideas en las prácticas de aula, cómo ponerlas en práctica en las interrelaciones personales con los alumnos y con los padres, y hacer para que la infraestructura de la escuela refleje la imagen del “ideario”.

Varios de los directores entrevistados señalan la importancia de involucrar a todo el personal (desde el portero hasta los maestros) en la discusión sobre el significado de la escuela como elemento de transformación de los niños que recibe, en la construcción de los valores sobre los que se sustenta el proyecto pedagógico y en la búsqueda de nuevas prácticas capaces de formar en esos niños y jóvenes mejores personas.

Esta práctica se observa al entrar en una de las escuelas en Salvador de Bahía para realizar la entrevista a la directora. El portero está avisado de nuestra visita, al recibirnos nos saluda amablemente y oficia de guía hacia la sala donde se encuentra la directora, explicando las mejoras de la escuela, la construcción de los nuevos salones, el predio destinado a la cancha de fútbol, el número de alumnos que asisten al centro: se percibe su sentimiento de ser parte de un equipo.

Durante la entrevista, la directora explica:

“Es importante ‘remar’ hacia el mismo lado, que todos demos con nuestros comportamientos lo que decimos con las palabras. Y esto se logra si uno implica a todas las personas, les explica qué queremos y por qué lo queremos así, y construimos entre todos el cómo vamos a lograrlo. Al fin de cuentas los niños miran y aprenden de nuestros actos, no sólo de la maestra o de la directora, sino también del personal auxiliar, de la secretaria, del vigilante.”

Aquí, desde el portero hasta el personal de servicio y los profesores hemos acordado ciertas cosas. Son cosas simples: saludar amablemente cuando uno ingresa y parte de la escuela, hablar, dar explicaciones, nunca gritar o usar la violencia, ayudarse, colaborar entre nosotros, mantener limpios los salones, el patio, los baños. Es que se ha conformado un equipo que trabaja para lograr una escuela con alma. En realidad no sé si se debe a mí, creo que tuve la suerte de encontrar un grupo humano que era 'campo fértil' para que las ideas que traía al incorporarme a la dirección se pudieran poner en práctica, y claro está que ayudan mucho los encuentros, los talleres que a veces realizamos con gente que invitamos de afuera para que nos ayude con ciertos problemas. En estas instancias aprendemos todo de todos."

En otros casos, estos supuestos compartidos han permitido tomar decisiones pedagógicas y didácticas de acuerdo a la situación, a las problemáticas del contexto y al alumnado, construyendo misiones diferenciadas. Tal es el caso de algunos centros bilingües, en donde el liderazgo del director se ha desplegado en todas sus dimensiones: pedagógica, estratégica, comunitaria y política para construir el sentido de esa escuela.

Un director de una escuela en La Paz demuestra una interpretación amplia y abarcativa acerca de los objetivos de una escuela bilingüe:

"Tenemos otra forma de concebir la disciplina que rescatamos de los consejos de amautas, del mundo andino. Entonces nombramos el consejo infantil, ellos usan gorras de aguayo. Son niños y niñas elegidos democráticamente en parejas, representando a cada grado para controlar el aseo del baño, ver que la basura se bote en los recipientes que ellos mismos han construido, que apacigüen las peleas en el patio."

El director ha sido clave para la creación de sentido porque ha centrado su esfuerzo en conseguir que profesores, alumnos y padres tomen conciencia de la importancia que adquiere, para el aprendizaje de los alumnos, la interculturalidad y la enseñanza de las lenguas nativas, ya que éstas preparan un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la autoestima y la seguridad (López, 1998).

El dominio de saberes específicos

Para hacer realidad la construcción de sentido, los directores entrevistados indican que es necesario conocer el entorno de la escuela, a los alumnos y sus familias, saber de los problemas que existen, pero también de las potencialidades que ofrecen. El trabajo de campo realizado revela que estos directores se interesan por saber:

- Cómo viven sus alumnos y sus familias; cuáles son sus ocupaciones, sus problemas, sus oportunidades.
- Cuáles son sus representaciones y sentimientos, sus preocupaciones, miedos, esperanzas y deseos.
- Cuáles son sus códigos, cómo hablan, cómo se mueven, cómo comunican.
- Cuáles son los contenidos básicos que los alumnos tienen que aprender y cómo se aprende y se enseña en general y en ese contexto en particular.

La comprensión de algunos de los aspectos señalados permite, al decir de los entrevistados, tomar decisiones que sólo pueden asumirse cuando los directores realizan esa síntesis de saberes y cualidades personales para conferir el sentido y “actúan” en esa dirección.

Algunos directivos señalan, por ejemplo, la importancia de establecer los límites entre el “adentro” y el “afuera” de la escuela, de manera de posibilitar a los alumnos, en estos ámbitos donde abunda la violencia y la marginalidad, un territorio en el que vivan experiencias que no encuentran en su entorno.

La directora de una escuela de la ciudad de Buenos Aires señala:

“Hay que establecer claramente los límites, en las formas de comunicación, en el vocabulario que usamos y en el que permitimos, en las reglas, en los horarios, en la vestimenta. Los alumnos saben que cuando están en la escuela hay determinadas cosas que no están permitidas, y lo aceptan y entienden. La escuela tiene que tener un sentido propio y especial para estos alumnos. La escuela es la escuela y toda situación que ponga en riesgo o cuestione su importancia es inmediatamente tratada.”

La observación de algunos centros evidencia esta realidad. Hay escuelas que marcan notoriamente las diferencias entre la escuela y el barrio, entre la hora de clases y el recreo. Esto se ve reforzado por signos claros que denotan ritualmente esta delimitación: el timbre, las filas, las esperas, el saludo a la entrada, la conversación por las llegadas tarde,

la mirada atenta a los niños que ingresan, el saludo al salir, el silencio de los pasillos durante la hora de clases.

Los directores de estas escuelas parten de la idea de que hay que enseñar conductas y comportamientos que los niños y jóvenes no traen de su socialización primaria, lo que se evidencia incluso en las formas en que directivos y docentes se dirigen hacia los alumnos. Estas escuelas, así dirigidas, más que verse atravesadas por la violencia (Blejmar, 2001), son capaces de reaccionar contra ella delimitando las fronteras de convivencia que han establecido para sí mismas.

En otros casos, la competencia del director se pone de manifiesto cuando el espacio escolar se abre en forma flexible al entorno, si esto promueve el sentido de pertenencia hacia la escuela. Se trata, por ejemplo, de directores que permiten el uso de las instalaciones para actividades comunitarias o que abren sus puertas para mejorar la relación con las familias.

El dominio de los “saber hacer”

Los directores de las buenas escuelas también saben cómo hacer para que el colectivo lleve adelante con acciones el sentido que se ha definido, por eso aprenden y experimentan variadas estrategias –como señalan otras investigaciones (Alvaríño y otros 2000)– que les permiten:

- Ejercer el liderazgo en todas sus dimensiones (pedagógico, estratégico, comunitario y político), y lograr que el trabajo de todos se articule en torno a la dimensión pedagógico-didáctica.
- Desarrollar comunicaciones donde se pueda escuchar, informar, dialogar, debatir y concertar.
- Alentar las iniciativas y sostener el trabajo en equipo.
- Emplear respuestas constructivas para abordar los conflictos.

En todos los países visitados es posible observar directores que tienen la capacidad de ver funcionar la escuela en toda su secuencia y complejidad, son hábiles para trabajar en coordinación con los docentes y se convierten por eso en buenos gestores de equipos, saben mantener contacto frecuente con las distintas autoridades educativas y actuar como buenos representantes de la escuela, tanto hacia dentro como hacia afuera, detectando otras organizaciones de la comunidad que sean fuentes de oportunidades para ella. En estos casos, el director se coloca en un lugar visible y estratégico de la organización escolar.

Una directora de una escuela en Santiago de Chile comenta:

“Estoy muy poco en la oficina, los profesores saben que si no estoy recorriendo las clases, viendo el funcionamiento de profesores y alumnos, observando qué pasa en los recreos, estoy afuera buscando recursos, fondos, hablando con la Oficina de Educación por tal o cual problema o para involucrar a la escuela en algún proyecto.”

Estos directores son capaces de analizar la realidad de la escuela en forma sistemática y, con tenacidad y perseverancia, ponen en práctica otras formas de gestión que aportan respuestas más eficientes a los problemas.

El equipo directivo de un centro en Salvador de Bahía, cuya población mayoritaria está compuesta por niños y jóvenes que trabajan (lustrabotas, vendedores ambulantes, empleadas domésticas), propuso revisar sus objetivos y reconstruir el proyecto pedagógico. Realizaron el análisis de la situación y se puso de manifiesto que la condición de trabajadores les otorgaba a estos alumnos cierta independencia y autonomía que les impedía su permanencia en la escuela, la cual, además, no se estaba aprovechando: no se valoraban las capacidades de estos chicos, sus conocimientos y otros aspectos de su personalidad como para transformarlos en aprendizajes significativos en lugar de factores de expulsión.

El proyecto, en el marco de la atención a la diversidad, propuso que el trabajo pedagógico en el aula se organizara en función de las reales capacidades y competencias de esta población. Con el apoyo del asesor pedagógico, el equipo directivo trabajó durante tres meses bajo esta tesis: “Los niños y adolescentes trabajadores consideran que la escuela es un espacio valioso”. Apoyados en bibliografía aportada por la Secretaría de Educación, se convocó al equipo docente para participar en este proceso de cambio.

El objetivo principal estuvo centrado en la adecuación de los contenidos curriculares, de forma tal de aprovechar los conocimientos que estos alumnos traían desde su experiencia laboral, y en la planificación de actividades de enseñanza que incorporaran el juego como método pedagógico. La innovación pedagógica implicó no sólo el trabajo colaborativo entre los docentes sino también el trabajo en equipo con otros profesionales (animadores pedagógicos y asistentes sociales de una ONG barrial) a los efectos de aprender nuevas metodologías de enseñanza e intercambiar experiencias.

Los directores señalan la resistencia de los docentes a trabajar en forma colaborativa y son conscientes de que probablemente esta falta de apoyo se deba al desconocimien-

to del significado de trabajo en equipo y, en consecuencia, al temor de perder su autonomía en el aula.

Sin embargo, aquellos directivos que perseveran y consiguen, por medio de la reflexión y la capacitación, que los maestros y profesores comprendan la importancia de trabajar en forma colaborativa, inician un camino hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Una directora de una escuela en Montevideo logró que, a un año de iniciada una experiencia de trabajo en equipo, en su escuela haya disminuido la deserción y aumentado la motivación de la gran mayoría de la población escolar.

Sus comentarios son elocuentes:

“Hemos conseguido integrar los aprendizajes con el juego. Ayer estuvimos trabajando hasta las doce de la noche, preparando los carteles, los disfraces, ensayando las danzas y las piezas de teatro para la ‘fiesta de los aprendizajes’ que realizamos mensualmente. El ajedrez se ha incorporado definitivamente en la escuela; los alumnos han elaborado varios tipos de juegos de cartas para entrenar la matemática y el lenguaje. Ahora no quieren irse a sus casas, les faltaba este espacio de ocio. Por suerte, los profesores se dieron cuenta de que vale la pena el esfuerzo, ahora ellos están más entusiasmados que yo.”

Además de la participación de todo el personal para actualizar los consensos logrados o discutir nuevas complejidades que surgen en los procesos educativos, los directivos indican la necesidad de generar espacios de participación entre los docentes y el equipo directivo con el fin de mejorar las prácticas y modificar los enfoques didácticos empleados en las aulas. Varios enfatizan la importancia que adquiere, en una institución educativa ubicada en contextos desfavorables, el apoyo mutuo, el intercambio de experiencias para encontrar nuevos métodos que mejoren el aprendizaje, captando la atención y el interés de los estudiantes.

En una reunión con el equipo directivo de una escuela en Santiago se comenta:

“Es difícil romper con los viejos modelos de transmisión de conocimientos, por eso había que hacer algo que nos movilizara. El año pasado hicimos un convenio con una escuela privada que estaba aplicando

con éxito el modelo constructivista e invitamos a esos maestros y a una profesora de la Universidad para que coordinaran una serie de talleres. Aprendimos mucho. Ahora estamos mejorando en la utilización de los enfoques centrados en la resolución de problemas y en el uso de la reflexión.”

Los hallazgos de este trabajo de campo permitieron percibir que las escuelas cuyo director ejerce un fuerte liderazgo pedagógico son capaces de reflexionar sobre su práctica, y al hacerlo, tienen la posibilidad de iniciar transformaciones tales como la adaptación curricular. También están en condiciones de elaborar en forma conjunta el proyecto educativo y definir los conocimientos, habilidades y actitudes que deberán adquirir sus alumnos. Estos directores comprendieron e hicieron comprender a los demás que los espacios de reflexión ayudan a combatir las frustraciones y el agobio, y favorecen la posibilidad de compartir las enormes responsabilidades que hay que asumir cuando se ejercen funciones en contextos de pobreza.

El “saber ser” del director

El trabajo empírico de este proyecto permitió corroborar que los directores de las buenas escuelas confieren a la acción educativa un sentido que incluye, además del desarrollo de las capacidades cognitivas, los aspectos afectivos, sociales y personales. El rasgo común de estas personas parece estar dado por:

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

Las palabras de algunos de estos directores y directoras lo demuestran:

“Me gusta mucho lo que hago y cuanto más logro, más me gusta. Aquí hay maestros muy buenos pero les faltaba, como yo digo, tomar impulso. Ahora estamos realizando un proyecto con la Fundación para el aprendizaje de las matemáticas y ya hemos realizado dos competencias, con

todos los maestros involucrados, hasta los profesores de educación física. Los alumnos se entusiasmaron mucho.”

“No podría imaginarme en otro lugar. Esto es mi vida, aquí encuentro mi razón de ser. Mi esposo me regaña, él quiere que pida traslado a otra escuela más cerca de mi casa, porque ésta queda lejos y pierdo mucho tiempo en el viaje, pero aquí hemos partido de la nada y mire lo que hemos construido. Hemos conformado un equipo que se entiende, nos ayudamos, compartimos experiencias e intercambiamos ideas, y todo esto para intentar el desafío de formar mejores personas. La tarea del maestro en estos contextos es muy dura, pero también tiene grandes satisfacciones.”

Alta motivación y compromiso que se comunica permanentemente a profesores y alumnos son indicadores de una actitud frente a la función que no evidencia solamente un “estar” sino un “ser director” que compromete su propio proyecto profesional y personal.

Además de las observaciones anteriores, otro de los aspectos que aparece como característico de estos directores es que tienen altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos. La observación en esas escuelas permitió asociar esta variable con un liderazgo fuerte y directivo por parte del gestor, manifestando claramente que se parte de la idea previa de que todos los alumnos podrán aprender a pesar de los contextos desfavorables (ver Alvariño y otros, 2000).

Algunos directivos lo expresan de esta forma:

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

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

“Desde que iniciamos la enseñanza bilingüe, han adquirido más confianza en sí mismos, el aymara ha enriquecido la expresión oral.”

Estos directores no quedan atrapados en un *círculo de preocupación* (Covey, 1997), concentrando sus esfuerzos en los problemas macroestructurales que no pueden resolver –como, por ejemplo, el aumento de la marginalidad entre la población que habita el entorno de la escuela, la venta y el consumo abusivo de drogas entre los estudiantes o la falta de apoyo de los padres–, sino que dirigen sus esfuerzos hacia aquellas áreas sobre las que tienen influencia y que están dentro de su campo de acción. Esto significa que no atribuyen los fracasos de los aprendizajes de los alumnos exclusivamente al entorno, a los padres o a los pocos recursos que tiene el sistema. Estos directores actúan por las decisiones que toman, responsablemente e impulsados por sus valores y principios. *Son proactivos.*

En una escuela de La Paz, la directora logró vencer el derrotismo que se había instalado en la zona. La historia que comparte con nosotros hace referencia a la época en que se produjo un fuerte flujo migratorio del campo a la ciudad y muchos pobladores de origen aymara buscaron en la capital un lugar donde vivir. Varios de ellos eran ladrilleros, albañiles, lavanderas, tejedoras. Querían que sus hijos aprendieran lo que ellos no sabían, a leer y escribir en castellano. Pero la escuela era demasiado pequeña, los espacios resultaron insuficientes y se requerían ampliaciones cuya realización se encontraba demorada por trabas burocráticas o prioridades políticas.

La directora, recién iniciada en su cargo pero animada por la necesidad y el deseo de ver a esos niños en la escuela, inicia los contactos con el Fondo de Inversión Social y con el Centro Comunal para tramitar los permisos necesarios a fin de realizar las ampliaciones.

El desgano, la sensación de impotencia y la apatía habían ganado a esta población, pero no a su directora, quien comenzó a organizar a las madres, a solicitar donaciones a los establecimientos comerciales de la zona para la compra de materiales. En cinco meses se habían construido tres salones. Los permisos llegaron cuando los niños ya estaban instalados en las aulas. La directora nos dice:

“Esto era una isla, pero creo que todos nos dimos cuenta que de las islas se hacen archipiélagos y ésa es la consigna de esta escuela.”

Crear sentido de pertenencia y aprovechar los “espacios de libertad” que da el sistema fueron las estrategias para llevar adelante su función. Estos componentes, además de un estado de ánimo positivo y una proyección personal sólidamente centrada en los

alumnos y en la búsqueda de mejores estrategias de enseñanza para que éstos aprendan, permitieron consolidar el objetivo.

La proactividad de algunos directores se manifiesta de varias maneras, pero todos focalizan su energía en encontrar formas creativas para llevar adelante aquello que creen que es lo correcto para desarrollar el sentido de su escuela: la formación de sus alumnos como personas para posibilitarles la inserción en la sociedad y no en la marginalidad.

“Si uno se va a regir por la normativa está maniatado. Nosotros alquilamos el salón de gimnasia a una organización del barrio por un año para conseguir los fondos que necesitábamos para hacer las canchas de deportes. Es cierto, no podíamos hacerlo, pero reunimos a los padres, les presentamos el problema y entre todos decidimos que lo pasaríamos como donación. Con ese dinero acondicionamos la cancha de fútbol e hicimos una de basquetbol y otra de voleibol. La supervisora, que entiende los problemas que tenemos y sabe que a través del deporte canalizaríamos muchos de los objetivos del proyecto educativo, hizo la vista gorda.”

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

Las estrategias que usaron estos directores se acercan a esas ideas (ver también Pineau, 2003):

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

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

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

La posición pesimista sobre las posibilidades de la escuela para incidir en los aprendizajes de los alumnos y el traslado de esta responsabilidad a las condiciones de pobreza es manifestada por varios directores:

“Yo creo que la escuela ya muestra algo distinto de lo que ven todos los días en sus casas, pero no podemos hacer más.”

“Nosotros no tenemos la culpa de la situación en la que viven. Si la familia no se interesa, desde el aula se puede hacer muy poco.”

“Sí, es cierto, cerramos el portón con candado. No podemos arriesgarnos a que se escapen. Los responsables durante estas horas de permanencia en la escuela somos nosotros.”

Entrevistas con directores, maestros, asesores pedagógicos y profesional de las Secretarías de Educación de los Municipios refuerzan lo anterior e insisten en afirmar que en las escuelas ubicadas en contextos urbanos desfavorables, a las carencias del entorno suelen sumarse las de tipo institucional. Son escuelas en las que no se consolida el liderazgo de equipos, hay grandes dificultades para contener a los niños y jóvenes, y para organizarse institucionalmente de manera más o menos aceptable.

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

La actitud de resignación frente a las condiciones sociales del medio y las dificultades dentro de las cuales los maestros deben desarrollar la labor docente son tan grandes que a su modo de ver se hace imposible alcanzar aprendizajes. Se produce, en cierto modo, una suerte de "abandono de la misión".

Así lo manifiestan algunos directores:

"Es muy poco lo que podemos hacer, los problemas con los que tenemos que trabajar nos superan. Aunque recibimos fondos especiales, no son suficientes. No podemos compensar las carencias que traen de la familia. Acá hay chicos que conviven con el alcoholismo, la violencia. No estamos preparados para resolver estos problemas."

"Abordar determinados temas que están en el programa es casi imposible, nos conformamos con haber conseguido unos niveles básicos de lectoescritura y el manejo de las operaciones básicas. Pero ¿han aprendido a ser solidarios? ¿Se ayudan más unos y otros? ¿Se pelean menos? ¿No ve el tipo de barrio, la gente con la que trabajamos? Yo paso la mayor parte del tiempo supervisando la entrega de zapatos, de mochilas, hablando con los proveedores de comida para que no nos roben en el peso, cerrando la puerta del almacén con llave."

"Vino un alumno con un corte de navaja o cuchillo, no sé, la herida estaba muy fea, casi infectada, nadie lo había llevado al médico. ¿Quién lo iba a llevar? El director, porque el maestro no puede dejar solos a casi cuarenta niños en una clase."

Los testimonios muestran un sentimiento de desborde frente a las problemáticas sociales. Estos directivos han perdido la claridad de su rol y perciben el de la escuela como "asistencialista", ligado a la contención afectiva y al disciplinamiento de los alumnos.

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

Otras son las reacciones de aquellos directivos que frente a los mismos escenarios actúan para resolver los problemas y hacen de la adversidad una fortaleza. La clave parece estar, de acuerdo a las entrevistas mantenidas con los directores y a largas conversaciones con docentes, autoridades ministeriales y colegas que apoyaron la realización de este proyecto, en que los “buenos directores” son capaces de combinar el saber, el saber hacer y el saber ser sobre una base firme de principios y ciertos rasgos de la personalidad que hacen al carácter.

Si bien ésta parece ser la clave que guía sus acciones, cabe preguntarse cuál es la contribución de la formación al “saber ser” del director. Se sabe que los principios y el carácter se forman en la niñez y en la adolescencia pero pueden, en la edad adulta, moldearse a partir de técnicas de reflexión sobre los esquemas que orientan el estilo de actuación. Es desde esta perspectiva que los módulos que aquí se presentan contribuyen, de manera parcial, a la formación del “saber ser”.

Hacia una definición de las competencias profesionales para responder a las nuevas demandas del ser director y ser directora en escuelas de contextos pobres

La clave del éxito de los directores y directoras de las buenas escuelas en contextos de pobreza que visitamos es que son competentes. Es decir que pueden resolver problemas (reiterados y nuevos) movilizándolo sus conocimientos y esquemas de acción. Pueden actuar con pericia en su rol. Un médico competente cura. Un maestro competente enseña. Un director competente dirige a la institución escolar de modo tal que los niños y las niñas sigan asistiendo a la escuela y aprendan. Ni más ni menos.

Pero es obvio que cuando se intenta avanzar en una definición operacional del concepto de profesional competente la cuestión se complica. En realidad, el concepto re-

quiere una declinación en singular y una declinación en plural, ambas complementarias. Un director competente posee ciertas competencias que se pueden distinguir con cierta arbitrariedad ya que se entrelazan en un tejido complejo y difícil de “destejer”. Un profesional debe ser integralmente competente, incluyendo la capacidad de saber cuándo y de quién requiere una determinada complementariedad. La definición de “las” competencias de ese profesional es relativamente arbitraria, lo más importante es la fertilidad de este concepto para la formación. En efecto, el objetivo de la formación de directores competentes obliga a superar dilemas propios de la formación tradicional para la dirección.

Los resultados de la evaluación sobre la situación de la formación universitaria para la gestión y la política educativa en varios países de América Latina que se llevó a cabo en el IIPE-Buenos Aires indican la existencia de dos polos (Braslavsky y Acosta, 2001). En uno de ellos está la oferta tradicional centrada en la teoría y el saber técnico-conceptual. En este polo parecen existir fuertes dificultades para articular conocimiento y acción. Esta oferta es la más extendida y caracteriza a la mayoría de las universidades de la región. En el otro polo existe una oferta inspirada en los modelos de formación para la administración de empresas. Esta oferta es más nueva y está menos expandida, pero tiene fuerte presencia en la formación para el nivel de la gestión escolar, en particular en los nuevos posgrados para directores y supervisores.

Entre un polo y el otro se identifican algunos programas que avanzan en la articulación de dimensiones cognitivas y actitudinales en la formación y que incorporan otros contenidos, orientaciones bibliográficas y perspectivas metodológicas. Sin embargo, el conjunto de la oferta de formación para la gestión, incluida la formación de directores, presenta dificultades para innovar en propuestas de enseñanza que dejen de centrarse en la tiza, el pizarrón y unas pocas fotocopias y que favorezcan el desarrollo integral de los recursos necesarios para la práctica profesional de la gestión educativa en el nuevo contexto latinoamericano.

El desafío para la construcción de una formación que articule la dimensión del saber con la dimensión de la acción, cuyo eje de referencia sea el sistema educativo y sus instituciones, con su historia, sus problemas y sus características particulares y que contribuya a que todos los que toman decisiones posean una considerable “densidad cultural” (Tedesco, 2001), con especificidad profesional y contextual, permite en consecuencia, resolver algunos viejos dilemas.

El dilema entre la formación para el análisis, la construcción de sentido y la intervención

Uno de los problemas centrales de la formación para la gestión y la política educativa es la desarticulación entre la teoría, la prospección y la práctica. En cierto sentido se puede proponer que la inclusión del concepto de competencia permite superar esa desarticulación, integrando a la teoría la capacidad de construcción de sentido en la acción (Perrenoud, 1998).

Durante los últimos años, la noción de competencia tuvo numerosas acepciones. Algunos autores señalan que el uso diverso que se hace del concepto da lugar a gran cantidad de confusiones y proponen, frente a la ambigüedad del término, buscar una definición operativa (Dolz y Ollagnier, 2000; Barnett, 2001).

Por eso, en la actualidad, la lógica subyacente a las competencias es la de saber actuar o la de un conjunto de "saberes hacer" que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, de conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad (Le Boterf, 2000a). Este saber actuar se refiere a diferentes dimensiones como: saber actuar con pertinencia, saber movilizar saberes y conocimientos en un contexto profesional, saber integrar o combinar saberes múltiples y heterogéneos, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender, y saber comprometerse.

De acuerdo con Le Boterf, actuar con competencia remite a un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otras). Actuar con competencia es el resultado de un conocimiento combinatorio del sujeto, es el resultado de la selección, movilización y combinación de recursos que realiza un sujeto frente a una situación determinada. Se trata de un proceso de actuación que se apoya en esquemas operativos transferibles a familias de situaciones comunes. Las competencias (ahora en plural) residen en el encadenamiento de un conjunto de esquemas operativos articulables para resolver un mismo problema y transferibles a la resolución de otros. Son una disposición antes que una operación. Constituyen, además, un tejido fuertemente interconectado. En consecuencia, toda distinción entre unas competencias y otras es, en cierta medida, arbitraria y toda estrategia para la formación de una de ellas implica incidir en la formación de otras.

Las competencias se refieren al conjunto de recursos personales que el gestor debe combinar y movilizar para manejar eficazmente las "situaciones profesionales clave". Le Boterf (2000b) entiende la situación profesional como una actividad que hace al tipo de oficio de un sujeto, que debe analizarse a partir de criterios de realización y resultados o productos esperados.

Considerar las competencias como "recursos para saber actuar" que integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes enriquece el concepto y alienta la búsqueda de visiones innovadoras para su enseñanza y aprendizaje.

El dilema entre la universalidad y la especificidad

Los primeros innovadores de la formación para la gestión y la política educativa que intentaron aproximar empíricamente la formación a la acción recurrieron a las prácticas y a ejemplos desarrollados en el campo de la formación para la gestión empresarial. En consecuencia, propusieron a estudiantes o profesionales del mundo de la educación una serie de experiencias formativas que incluían análisis y ejercicios desarrollados a partir de casos empresariales. Esta práctica generó fuerte admiración en algunos y consistente rechazo en otros.

El supuesto de aquellos intentos innovadores era que las competencias son independientes del contexto, es decir, universales. Más aún, en algunos casos se sugería, y se sugiere, que cuanto más alejados estén los ejemplos y las reflexiones del ámbito concreto y específico del trabajo profesional de cada quién mejor es. La experiencia y las reflexiones más sólidas existentes en este campo parecen mostrar lo contrario. Tendencialmente parecería que la resistencia es mayor y el impacto es menor si la formación en competencias se realiza de manera descontextualizada, ya que los recursos para actuar con competencia emergen de un determinado contexto de actuación, en nuestro caso el de los directores de escuelas urbanas pobres.

Por esto, se propone como hipótesis la existencia de un conjunto de competencias transversales que son las mismas para diferentes contextos, pero que se expresan de manera diferente en cada uno de ellos y que si se desarrollan en relación a la práctica profesional en uno particular, requerirán de un esfuerzo considerable de transferencia para utilizarlas en otro. Dicho en otros términos, el saber actuar o competencia tendría un carácter general o universal y lo que cambiaría sería la eficacia y la eficiencia con la que se lo puede activar.

La competencia siempre remite a una construcción influida por el contexto, es decir: se actúa con una finalidad en un contexto específico en el que se combinan diferentes aspectos. Cada contexto permite precisar el conjunto de recursos personales y externos que necesita un sujeto para saber actuar. Las situaciones profesionales pueden servir como tipologías orientadoras para el desarrollo de saberes en cada contexto.

Por tratarse de acciones apoyadas en el contexto, las competencias no son fáciles de transferir. Pero, por otro lado, su formación en relación con situaciones profesionales de diferentes contextos facilitaría esa transferencia. Sin embargo, lo que más contribuiría a producir una transferencia sería apoyarse en capacidades cognitivas como la reflexividad, el reconocimiento de los patrones comunes de los problemas o situaciones particulares, contar con un gran repertorio de situaciones variables, tener la voluntad y la capacidad de convertir las situaciones en oportunidades para la transmisión de las competencias. Por otra parte tampoco está muy claro dónde comienza y dónde termina cada contexto. Los contextos suelen ser más bien recortes en variables continuas, como por ejemplo la relacionada con la calidad de vida. El corte entre uno y otro puede ser tan arbitrario y convencional como el corte entre una y otra competencia.

En consecuencia, parecería que la manera de superar el dilema entre la formación para un nivel y la formación para todos los niveles de la gestión y de la política educativa sería producir un saber conceptual común y recoger situaciones profesionales específicas que puedan servir como guías para el desarrollo de saberes vinculados con la acción. Así, la formación debería promover en los sujetos la combinación de recursos pertinentes en función de un tipo de situación profesional y la capacidad de transferencia de esos recursos a situaciones similares.

Las competencias de los profesionales de la gestión educativa y de la política educativa se forman entonces en la tensión entre un nivel de generalidad o universalidad propio de lo educativo y un nivel de especificidad o particularidad propios de un nivel, una dimensión y una realidad socioeconómica, entre otros aspectos contextuales relevantes. Es decir que para cada competencia existirán algunos recursos generales vinculados con lo educativo y, a su vez, cada competencia se articularía a recursos específicos determinados por la situación profesional del directivo en cuestión.

La formación para saber actuar requiere un desarrollo integral de los recursos de cada competencia. El formador decidirá cuál de ellos enfatizará más, pero es claro que

resulta necesario promover la formación tanto de los recursos generales como de los recursos específicos.

Podría decirse que la manera de superar este dilema es mantener una presencia curricular equilibrada de ambos tipos de recursos, con la mirada puesta en la búsqueda de la especificidad del recurso general, en las situaciones de desempeño profesional y en el contexto cultural.

Claves didácticas para innovar en la formación de las directoras y los directores de las escuelas en contextos de pobreza

De acuerdo a lo planteado en el apartado anterior, la enseñanza de competencias profesionales es un proceso complejo donde se perciben ciertos avances pero donde todavía se plantean enormes dificultades y limitaciones para realizar propuestas didácticas.

No obstante, la experiencia que recogen estos módulos permite sugerir cuatro principios generales para la formación sistemática de competencias para los directivos de centros escolares en contextos de pobreza:

- el desarrollo del modelo Acción-Reflexión-Acción,
- el desarrollo de la reflexividad,
- el uso de estrategias didácticas transversales, y
- la conexión con los procesos de trabajo de los directores.

El modelo Acción-Reflexión-Acción

Es sabido que los adultos aprenden más fácilmente cuando pueden recurrir a su experiencia y cuando establecen con claridad relaciones entre esa experiencia y las situaciones nuevas que deben enfrentar (Undurraga y Araya, 2001).

La enseñanza de competencias se piensa a partir del modelo Acción-Reflexión-Acción: la persona se enfrenta a situaciones profesionales similares a las reales para que, desde contextos particulares y por medio de la reflexión, elaboren modelos figurativos que puedan ser transferibles, a los efectos de resolver situaciones similares en un contexto nuevo.

El aprendizaje de las competencias ocurre por aproximaciones progresivas, en una configuración gestáltica, donde el sujeto avanza en un círculo que parte de la experiencia o de la conceptualización, pero que debe siempre pasar por la reflexión y la experiencia de esa reflexión.

El modelo Acción-Reflexión-Acción se inspira en el esquema pedagógico elaborado por Kolb (1977) para abordar *los cuatro momentos del proceso de construcción de la competencia*:

- La experiencia concreta, al enfrentar a los participantes con situaciones problemáticas similares a las reales.
- La observación reflexiva, al analizar diversos puntos de vista sobre la situación problema, confrontándola con sus propias experiencias y las de otros.
- La conceptualización, para adquirir perspectiva ante la experiencia, obtener lo invariable, los principios rectores, las teorías de acción, las hipótesis y la puesta en práctica de los conceptos, las teorías de acción.
- Su traducción e interpretación en función de nuevos contextos de intervención.

En este sentido, las herramientas y estrategias que plantean los módulos toman en consideración este principio en cuanto sugieren al formador numerosos ejercicios y micro-casos, tendientes a enfrentar al participante a situaciones problema provenientes de su propia realidad, a reflexionar sobre esta realidad y contrastarla con diferentes marcos conceptuales, y a ensayar su puesta en práctica, en forma real o simulada.

El desarrollo de la reflexividad

A fin de fortalecer la capacidad de transferencia es necesario incluir el desarrollo de la reflexividad, es decir, la reflexión sobre la acción y sobre la propia reflexión (Schon, 1992). La manera de actuar se apoya siempre sobre teorías que guían la acción y es necesario trabajar sobre éstas a fin de producir cambios en las formas de actuar.

El desarrollo de la reflexividad es uno de los desafíos más arduos de la tarea de formación vinculada a prácticas laborales. Los sujetos no son conscientes de las teorías que guían sus acciones, por ello resulta muy difícil trabajar sobre este nivel del conocimiento en tanto implica una práctica de autorreflexión muy poco frecuente en los espacios de formación.

Una de las formas más usuales para el desarrollo de la reflexividad es la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. Los módulos proponen, a tales efectos, diferentes fases o momentos de enseñanza para el desarrollo de las competencias: la reflexión sobre la propia práctica o sobre el estudio de un caso empleando dinámicas de grupos sobre la base de preguntas que fomentan el análisis y el debate; fases de formación a distancia donde los participantes, en sus ámbitos de trabajo, puedan reflexionar sobre los problemas y emplear nuevos métodos de intervención, accionando las competencias y poniéndolas en práctica en el lugar de trabajo; fases de reflexión sobre la acción en la vuelta a las actividades de formación.

Un tercer momento tiene que ver con la reflexión sobre la reflexión de la acción, lo que implica que los participantes, con el apoyo del formador, deban revisar las teorías que guían la acción y trabajar sobre ellas para facilitar la transferencia a situaciones de su práctica cotidiana y a partir de allí avanzar en su modificación.

El uso de estrategias didácticas transversales: los casos y las simulaciones

El aprendizaje de los adultos es mayor cuando se usan procesos cognitivos divergentes y cuando se procesa el material de aprendizaje por medio de diversas estrategias (Undurraga y Araya, 2001).

Entre las estrategias que facilitan el entrenamiento de las competencias están los estudios de caso y las simulaciones puesto que partir de situaciones más o menos complejas y de realidades similares a las del contexto en donde se desempeñan los participantes contribuye a modificar sus rutinas y representaciones y, en consecuencia, a desarrollar nuevas formas de intervenir la realidad.

Al cumplir con la función de disparadores y de promotores de la reflexión desde la acción y por tener como finalidad el debate de un hecho o situación previamente relevada y escrita (Gore, 1998), los casos y las simulaciones permiten el abordaje directo de los problemas que aparecen en las situaciones profesionales a trabajar.

Cada uno de los módulos presenta una selección de microcasos que ilustran la competencia en juego y permiten entrenar el saber actuar a través de la realización de ejercicios para el análisis, la reflexión y la simulación. Pero también, cada uno de los conceptos que forman parte del cuerpo teórico de los módulos es abordado desde esta misma metodología, planteando ejercicios y herramientas que propician la reflexión sobre la propia práctica y en donde cada participante trabaja con su situación laboral como "su" caso.

Los microcasos fueron elaborados a partir de los relatos de los directivos entrevistados. En algunos de ellos se eligió para su presentación el estilo testimonial debido a la posibilidad que brinda el lenguaje coloquial, en las palabras de los directores, para transmitir la dimensión emocional de la comunicación. En otros, el diálogo con los directores sirvió para confeccionar las situaciones con más nivel de detalle y complejidad, utilizando el estilo narrativo para tales fines. En todos ellos se sugieren preguntas orientadoras

para promover la reflexión y se proponen una serie de dinámicas para facilitar la acción y la reflexión en y sobre la acción.

Si bien los microcasos se han elaborado y seleccionado para el desarrollo de cada competencia, su corte es artificial, puesto que más de un caso puede ser utilizado para el desarrollo de más de una competencia y el formador podrá elegir el más adecuado para una situación específica de aprendizaje.

La simulación está propuesta en varios de los módulos y es especialmente útil para observar los propios procesos de desempeño y aprendizaje. En el contexto de las simulaciones se pueden utilizar técnicas de retroalimentación circular, donde cada grupo evalúa el rendimiento profesional de sus pares a partir de listas de cotejo y discutiendo en equipo los resultados de las observaciones, para promover la reflexión y el análisis de las actuaciones que tuvieron lugar en la simulación y producir alternativas de mejoramiento.

De esta forma, el uso de casos y de simulaciones facilita el aprendizaje por parte de los directores y las directoras, puesto que les permite observar contextos, observarse a sí mismos y volver a pensar el significado de las situaciones profesionales y el sentido dado a la acción, para orientar a las instituciones educativas en las que trabajan hacia la promoción de más y mejores aprendizajes en todos los alumnos de una misma institución.

La articulación de los participantes con los procesos de trabajo

El desarrollo de las competencias se facilita cuando las experiencias de aprendizaje acercan al participante a los procesos de desempeño profesional. En este sentido, el desarrollo de las competencias se acrecienta si, una vez finalizada la formación fuera del puesto de trabajo, los participantes pueden realizar diferentes actividades en el centro educativo para poner aquéllas en acción.

Esta propuesta de enseñanza sugiere tener en cuenta una fase de trabajo a distancia que implique seleccionar un problema o situación profesional particular, y utilizar algunos de los recursos de análisis o de intervención que se proponen en los módulos para su puesta en práctica en la escuela, como una manera de facilitar la transferencia. Esta experiencia puede ser posteriormente compartida con el resto del colectivo escolar a fin de efectuar un seguimiento y valorar la adquisición de la competencia. También pueden

organizarse varios encuentros posteriores a la primera instancia de formación para apoyar a los participantes a reflexionar sobre las acciones emprendidas y proponer nuevas formas de acción.

En varios de los módulos se sugieren actividades para que los participantes practiquen la competencia en su centro educativo, ya se trate de ensayar una metodología o un determinado modelo de intervención para evaluar su impacto. Por ejemplo, en el módulo dedicado al liderazgo se sugieren actividades para llevar adelante la estrategia que plantea el liderazgo situacional; en el módulo que aborda el manejo de conflictos se propone instruir a los directivos con un método de abordaje para resolver situaciones problema a partir de cuatro tipos de respuestas constructivas.

Cualquiera de estas estrategias representa avances en la articulación de la teoría con la acción y contribuye al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de las organizaciones educativas.

Orientaciones generales para el formador

La propuesta de formación parte de los principios rectores señalados anteriormente y plantea, desde el punto de vista didáctico, una serie de consideraciones.

Consideraciones acerca del formador

El formador es un facilitador del aprendizaje que:

- Planifica las actividades en forma de taller, articulando las exposiciones propias y de los participantes con trabajos individuales y grupales.
- Brinda espacios para la discusión plenaria para dar tiempo a la reflexión conjunta y la puesta en común de los productos de la reflexión, tales como estrategias, planes de mejora, proyectos.
- Tiene en cuenta una serie de consideraciones de orden práctico que son esenciales para la preparación de talleres.

Consideraciones acerca de la actividad de formación

Para el desarrollo de la actividad de formación, las consideraciones a tener en cuenta se refieren a la logística, las expectativas de los destinatarios, la metodología de implementación, la evaluación del aprendizaje y la transferencia.

Logística

La preparación de la actividad requiere que el formador tenga en cuenta una serie de aspectos.

El salón: disponer las sillas, de ser posible, en forma de U de manera tal de favorecer la interacción entre los participantes. Los auditorios no son lugares aptos para la realización de talleres porque no facilitan el trabajo grupal.

Los materiales a entregar (manuales, lecturas, casos, ejercicios y herramientas de análisis, entre otros): el formador deberá fotocopiar la cantidad necesaria de acuerdo al número de participantes.

Los materiales didácticos de apoyo:

- **Papelógrafo (rotafolio),** un recurso muy útil para el registro de los emergentes de las actividades grupales. Como alternativa se pueden utilizar hojas de papelógrafo que se adhieren con cinta adhesiva a la pizarra o a la pared. De esta forma,

las conclusiones de los grupos van quedando registradas (el recurso del pizarrón no permite esta permanencia).

- Hojas grandes de papel para la presentación de los grupos.
- Cinta adhesiva (para pegar las hojas en las paredes del salón).
- Lápiz de fibra gruesa (*dry pens*) de colores fuertes (negro, azul, verde, rojo) para escribir sobre las hojas del papelógrafo.
- Tarjetas de colores claros (pasteles) para escribir en forma sintética las conclusiones o aportes de los grupos (se utilizan hojas A4 cortadas transversalmente en tres partes).
- Hojas en blanco.
- Retroproyector.
- Filminas y marcadores para filminas, para escribir los emergentes de los talleres y presentarlos, mediante el retroproyector, al plenario.
- Filmadora de video, televisor y reproductor de video (en caso de filmar y proyectar las simulaciones).

Conocimiento de las expectativas de los destinatarios

La información sobre las expectativas de aprendizaje de los destinatarios permite:

- Examinar cuánto conocen los participantes sobre los ejes principales del contenido.
- Cuáles son sus representaciones sobre lo que necesitan aprender.
- Qué grado de conciencia tienen acerca de las necesidades de formación.
- *Cuál es su disposición para enfrentar la propuesta.*

Y en consecuencia:

- Orientar la demanda inicial (si ésta existe) y alinear el objeto a enseñar con las necesidades específicas de los participantes.

Esta detección puede realizarse antes de la actividad, por ejemplo, entrevistando a una muestra de los futuros participantes. En ese caso se estará en las condiciones ideales para realizar un diseño ajustado a las necesidades predeterminadas. Muchas veces no es posible obtener previamente este conocimiento por lo que debe llevarse a cabo al inicio del taller.

Los módulos que componen esta propuesta de enseñanza fueron elaborados a partir de las situaciones problema que enfrentan los directivos en escuelas de contextos socialmente desfavorables, en relación a las competencias definidas. Este punto de partida podría indicar que las necesidades ya fueron detectadas y que estaría asegurada la enseñanza de "lo que hace falta". Sin embargo, la experiencia indica que esta fase del proceso es igualmente importante porque permite:

- Realizar ajustes sobre la marcha a la propuesta inicial, poniendo énfasis en algunos contenidos en detrimento de otros, o adecuando los casos y ejercicios propuestos.
- Evaluar, al final de la actividad, si hubo correlación positiva entre la necesidad y la propuesta de enseñanza.

Para conocer las expectativas de aprendizaje de los destinatarios se sugiere la aplicación de la técnica "sondeo de opinión", que se realiza sobre la base de preguntas que detectan expectativas y necesidades. Algunas preguntas de este tipo son:

- ¿Qué espera obtener al finalizar el taller?
- ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta como director en relación a (citar la competencia a tratar)?
- ¿Por qué cree que es necesario abordar el problema?

La dinámica puede realizarse en forma individual o grupal, dependiendo del número de participantes. Si éste es pequeño, puede hacerse una ronda de preguntas en forma oral y se registra en la pizarra o en el papelógrafo la respuesta. En estos casos es conveniente realizar una sola pregunta. Si el número de participantes excede los diez es conveniente formar pequeños grupos y solicitar a cada grupo que discuta las preguntas (en este caso pueden ser dos de las tres propuestas) y las escriba en una hoja (es conveniente que se escriba una sola respuesta por hoja y un máximo de tres por grupo a los efectos de no redundar en información y entrenar a los participantes en la síntesis y el consenso de las ideas). El formador recoge las tarjetas, las pega en el papelógrafo o en la pared con cinta adhesiva y las agrupa por afinidad de ideas.

Al finalizar el taller, el formador y los participantes revisan los aportes individuales o los de los grupos y contrastan las expectativas iniciales con los logros ocurridos durante la actividad, obteniendo de esta forma una valoración sobre la misma.

Metodología

La actividad de taller supone una construcción colectiva del saber a partir de la reflexión sobre las prácticas y en relación a un marco conceptual. Para facilitar este proceso se sugieren algunas pistas de índole general:

- Iniciar la actividad con alguna dinámica de presentación para ampliar el conocimiento del grupo acerca de los participantes y crear un clima favorable al aprendizaje (ver también Vargas y Bustillos de Núñez, 1998).

- Introducir los temas a través de ideas disparadoras o preguntas que remitan al posible desequilibrio entre los saberes previos y los nuevos a construir.
- Remitir en todo momento a la experiencia de los participantes.
- Resumir las ideas centrales después que los grupos han presentado sus conclusiones.
- Pedir retroalimentación toda vez que sea necesario verificar la comprensión de tareas, ideas, conceptos, etc.

El trabajo en grupos

El trabajo de taller tiene como objetivo que los participantes reflexionen sobre una situación problema o pregunta desde su experiencia y conocimientos, con el fin de intercambiar opiniones, compartir información, sugerir ideas y soluciones al tema presentado. En consecuencia, la presentación de los grupos en plenario genera un debate que es necesario manejar a los efectos de que se logren los resultados esperados.

La función del formador, como facilitador del aprendizaje, debe limitarse a coordinar la reflexión y la participación para, de esta manera, arribar a las ideas y a los conceptos definidos en los objetivos de la actividad. En otras palabras, es necesario orientar y encauzar lo que dicen los participantes a efectos de llegar a los conceptos básicos por esta vía.

Por esta razón es conveniente que el formador considere los siguientes aspectos:

1. En cuanto a las consignas del trabajo grupal:
 - Formular con precisión el resultado que se espera de cada trabajo y cómo deben ser las presentaciones grupales; esclarecer su alcance e implicancias; pedir retroalimentación a los efectos de verificar la comprensión. Esto contribuirá a una comunicación eficaz y a que los participantes se atengan al objetivo y no se dispersen.
 - Al finalizar las presentaciones el formador debe realizar un resumen de lo expresado por los grupos, relacionando los conceptos emergentes con el marco conceptual. De esta forma la acción da lugar a la reflexión y a la reflexión sobre la acción.
2. En cuanto a la dinámica de participación:
 - Permitir que los miembros del grupo expongan libremente sus ideas y puntos de vista tratando de mantener la cordialidad y evitando toda forma de comunicación inefectiva (interrupciones, monopolización de la palabra, etc.).
 - Estimular la participación de todos los miembros del grupo, tratando que no se aparten del tema y que tengan en cuenta los objetivos fijados.

- No hablar más de lo necesario, pues se supone que son los participantes los que deben hablar.
- Si bien hay ideas básicas y fundamentales alrededor de un tema no se las debe imponer al grupo, sino ofrecerlas como pie para la discusión.
- Reaccionar a los comentarios de los participantes con frases como: "Ése es un punto", "Comentario interesante" o "¿Qué piensan los demás?", etc.
- No poner a nadie en aprietos al invitarlo a hablar. Comenzar el debate con las personas que tienen más facilidad de expresión ante los demás.
- Cuando sea oportuno, hacer un breve intervalo para recapitular lo tratado pero sin expresar ideas personales.
- Tratar de mirar a los participantes cuando hablan y establecer "contacto visual" para denotar que se los está escuchando.
- Utilizar adecuadamente la voz, no hablar demasiado aprisa e intercalar instantes de silencio; vocalizar, elevar suavemente el tono cuando se desea remarcar una idea o concepto; usar un lenguaje apropiado para la audiencia.

El análisis de los casos o testimonios

Este proyecto de formación basa su propuesta metodológica en el uso de casos y testimonios de directivos que fueron especialmente entrevistados para su elaboración.

Los casos se acompañan con preguntas que ayudan a la reflexión y otras actividades que, como las simulaciones, facilitan el desarrollo de la competencia.

En todos los casos, éstas son orientaciones para el formador, quien podrá adaptar o rediseñar las actividades propuestas, de acuerdo a las características de los participantes, sus necesidades y su nivel de formación.

Las simulaciones o juego de roles

Las propuestas de actividades de formación que se presentan en los módulos plantean la realización de varias simulaciones a los efectos de favorecer el desarrollo de la competencia. Las simulaciones requieren considerar algunos aspectos como los que siguen:

- La simulación o juego de roles puede resultar una actividad amena para los extrovertidos e intimidar a los tímidos y/o vergonzosos. Lo ideal es que los participantes se manifiesten libremente.
- Plantear claramente los objetivos del juego.

- Explicar a los participantes que la idea central es analizar a los personajes no a las personas que los interpretan.
- Asignar los roles entre los participantes y dar un tiempo para la preparación de los personajes.
- Disponer la sala para la ejecución del juego de rol y establecer un límite de tiempo para la representación.
- Aquellos que no intervienen deberán jugar el rol de observadores.

Evaluación del aprendizaje y la transferencia

La fase de evaluación durante la actividad de formación contempla dos dimensiones: una orientada a establecer los aprendizajes realizados en el proceso formativo, la otra vinculada con la valoración de la actividad en sí misma.

Criterios para la evaluación de los aprendizajes

¿Es posible saber al finalizar una actividad de formación si la persona sabrá resolver situaciones profesionales? Tal como se dijo al comienzo, las actividades de formación en competencias deben facilitar la combinatoria de los recursos (conocimientos, saber hacer, actitudes, experiencia) enfrentando a los participantes a la toma de decisiones acerca de una acción.

En consecuencia, evaluar competencias desde una actividad de formación refiere más precisamente a la comprobación de cómo la persona moviliza o combina los recursos al enfrentarse a situaciones profesionales simuladas que a evaluar la competencia profesional. Los cuatro módulos de formación sugieren actividades basadas en el estudio de casos y en juegos de simulación que sirven a los efectos de evaluar esta combinatoria. A continuación se presenta, a título de ejemplo, una forma posible de evaluación de la competencia de comunicación.

Propuesta de caso para utilizar en la evaluación del aprendizaje

Simulación: Obstáculos que dificultan la comunicación.

Objetivo: Simular situaciones de comunicación.

Procedimiento: Los participantes se dividen en emisores (E), receptores (R) y observadores. Luego se forman pequeños grupos, integrados por un E y un R, para elaborar una situación de comunicación no eficaz (donde los obstáculos están presentes) con ayuda de la "Guía para elaborar comunicaciones eficaces".

Los observadores, que no concen la Guía, se incorporan en los grupos después que los emisores y receptores han elaborado el mensaje y evalúan la comunicación, detectando los obstáculos para una comunicación eficaz. En una segunda ronda de evaluación para detectar nuevas posibles fallas, el observador recibe la Guía, que oficia de lista de cotejo puesto que contiene los indicadores clave para una comunicación eficaz.

Al finalizar el ejercicio, los grupos se reúnen en plenario y presentan los resultados de actuación de los grupos.

Las situaciones de los grupos pueden filmarse para ser presentadas y evaluadas en plenario.

Guía para elaborar comunicaciones eficaces

Etapa	Obstáculos para una comunicación eficaz	Ejemplo	Solución
1. Creación del mensaje	El mensaje estaba incompleto. El mensaje era impreciso, no expresaba lo que realmente se pretendía.	Olvidó dar la fecha límite para un trabajo. Dijo que le gustaría tener una "charla pronto" cuando en realidad quería una "reunión urgente".	Asegúrese de que el mensaje contiene toda la información necesaria y que refleje con precisión sus intenciones.
2. Adaptación del mensaje al receptor	El mensaje no se "adaptó" a la audiencia que iba a recibirlo. Esto vale para la comunicación individual y grupal.	Utilizó demasiadas palabras técnicas para unos interlocutores no especializados. Empleó un tono que resultaba poco agradable. Habló demasiado rápido.	Asegúrese de que el mensaje se adapta al receptor (ajuste el nivel de información, el estilo y el tono). Añada información sobre sus percepciones si cabe la posibilidad de que las del receptor sean diferentes.

(Continuación)

3. Envío del mensaje	El medio por el cual se envió era inadecuado.	Se podría haber sustituido eficazmente un fax largo y complicado por una reunión breve cara a cara.	Asegúrese de que el medio de emisión del mensaje es apropiado (pregúntese si le gustaría que le enviaran el mensaje tal como usted lo ha hecho).
4. Interpretación del mensaje	El mensaje no se entendió como usted quería.	No informó al receptor acerca de su importancia porque pensaba que era obvia, pero el receptor tenía una idea distinta de lo que era importante.	Intente entender las percepciones y las ideas del receptor. Introduzca este punto en el proceso de "adecuación del mensaje" e incluya información sobre sus puntos de vista.
5. Confirmación del mensaje	No se buscaron o no se escucharon otras opiniones, por tanto no se recibió correctamente la confirmación del mensaje.	No comprobó que el receptor hubiese entendido el mensaje y, en consecuencia, el trabajo no se hizo a tiempo.	Compruebe siempre que el receptor haya recibido el mensaje pidiéndole su opinión (pregúntele y escúchelo). Ésta es su última oportunidad para asegurarse de que el mensaje se ha entendido tal como desea antes de que las cosas se pongan en marcha.

Criterios para la evaluación de la actividad

La valoración que hacen los participantes acerca del significado de la actividad se realiza solicitando su opinión en relación a los objetivos (pertinencia, alcance, relevancia), la metodología, la organización de la actividad y la coordinación, entre otros aspectos.

Puede realizarse en forma oral y escrita. La primera habilita a una rápida retroalimentación sobre el desarrollo de la actividad, además de la confrontación de estas opiniones con las expectativas iniciales de los participantes.

La valoración escrita facilita el registro y por lo tanto permite analizar la información con más detalle. En general existen formularios tipo que el formador deberá actualizar de acuerdo a las particularidades de la actividad de formación.

Propuesta de evaluación

A los efectos de conocer su opinión sobre la actividad de formación, le solicitamos complete el siguiente cuestionario. Sus aportes son valiosos para retroalimentar acciones futuras.

1. ¿Considera que la propuesta didáctica favorece el desarrollo de la competencia de comunicación?
.....
.....
2. ¿Qué mejoraría en el futuro?
.....
.....
3. ¿El marco conceptual básico manejado le pareció adecuado a su realidad?
.....
.....
4. ¿Qué otros temas le parece que deberían incluirse?
.....
.....
5. ¿La coordinación del taller facilitó la comprensión de la temática y su aplicación práctica?
.....
.....
6. ¿Cuál es su opinión sobre el curso en su conjunto (pobre, regular, bueno, muy bueno, excelente)?
.....
.....

Después del taller

Para finalizar, se propone el desarrollo de una fase a distancia en la que los participantes, al volver a sus ámbitos laborales, seleccionan un problema o situación en la que puedan poner en práctica los recursos adquiridos. Se planifican encuentros posteriores para reflexionar acerca de las acciones emprendidas y revisar o proponer nuevas formas de actuación.

Referencias bibliográficas

- Abramova, M. (coord.), (2003), *Escolas innovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas*, Brasil, UNESCO.
- Aguerrondo, I. y otros (2002), *La escuela del futuro: cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers.
- Aguilar Hernández, C. y Schmelkes del Valle, S., 2001, "El estado de la enseñanza de la formación para la gestión y la política educativa en México". En: Braslavsky, C. y Acosta, F. (coord.), *Estado de situación de la enseñanza de la gestión y la política educativa en América Latina*, Buenos Aires, IIFE-UNESCO.
- Alvariño, L. y otros (2000), "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura", *Revista Paideia*, 29, pp.15-43.
- Barnett, R. (2001), *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- Beck, U. (1998), *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Blejmar, B. (2001), "De la gestión de resistencia a la gestión requerida". En: Duschatzky, S. y Birgín, A. (comps.), *Dónde está la escuela: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, Manantial.
- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en América Latina*, Buenos Aires, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- (1991), *La escuela puede: una perspectiva didáctica*, Buenos Aires, Aique.
- (1999a), "Decentralization and Equity: opportunities and limitations of contemporary educational policies", ponencia presentada en la International Conference on Federalism, Mont-Tremblant, Quebec, Canadá, 5-8 de octubre. Disponible en: http://www.ciff.on.ca/ciff_html/e_navframe/framespage.html.
- (1999b), *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2001), *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*, Buenos Aires, IIFE-UNESCO.

- (2003), *La formación para la gestión y la política educativa. Conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*, IPE-UNESCO Buenos Aires, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988), *La escuela pública*, Buenos Aires, Cuadernos de FLACSO (www.flacso.cl/flacso/biblos).
- Brunner, J.J. y Puryear, J. (comps.) (1995), *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, volumen I: Asuntos Claves, Washington D.C., Organización de los Estados Americanos.
- Byham, W. (1992), *Zapp in Education*, Nueva York, Ballantine Books.
- Caillods, F. (2001), "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad". En: Braslavsky, C. (coord.) *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires, Santillana, IPE-UNESCO.
- Carnoy, M., Cosse, G. y Martínez, E. (2001), *Las lecciones de la reforma educativa en el Cono Sur: estudio comparativo de Argentina, Chile y Uruguay en la década de 1990*, Ministerio de Educación de Argentina, Ministerio de Educación de Chile, ANEP Uruguay, Stanford University, BID.
- Carnoy, M. y de Moura Castro, C. (1997). "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?". En: *Propuesta Educativa*, n° 17, Buenos Aires, FLACSO.
- Casassus, J. (1999), "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: *La gestión en busca del sujeto*, Santiago de Chile, UNESCO.
- (2003), *Problemas de la gestión educativa en América Latina*, UNESCO.
- Corrales, J. (1999), *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*, Santiago, PREAL.
- 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.
- De Mattos, C. (1989), "La descentralización, ¿una nueva panacea para enfrentar el subdesarrollo regional?", en: *Revista Paraguaya de Sociología*, año 26, n° 74, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

- Devries, O. (1995), *Salud y educación: Sida en una escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Di Gropello, E. (1997), *Descentralización de la educación en América Latina: un análisis comparativo*, Serie de Reformas de Política Pública 57, Santiago de Chile, CEPAL.
- Dolz, J. y Ollagnie, E. (2000), "La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative". En: *Raisons éducatives*, 1999/1-2, 2, Bruselas, De Boeck Université.
- Duschatzky, S. 1999, *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2003), "La escuela y la crisis de las ilusiones". En Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fajnzylber, F., 1989, *Industrialización en América Latina: de la "caja negra" al "casillero vacío"*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Filmus, D. (comp.) (1993), *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis-Norma.
- Frigerio, G. (1996), *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Frigerio, G. y otros (1996), *Las instituciones educativas: cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Gairín, J. y Darde, P. (1994), *Organización de centros educativos: aspectos básicos*, Barcelona, Praxis.
- Gajardo, M. (1999), *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Serie Documentos de trabajo n° 15, PREAL.
- Gajardo, M. y De Andracia, A. (1988), *Trabajo infantil y escuela*, Buenos Aires, FLACSO.
<http://www.preal.cl/frpublic.htm>.
- Girling, R. y otros (1998), *A escola participativa o trábalo do gestor escolar*, Río de Janeiro, De Paulo Editora.
- Gore, E. (1998), *La educación en la empresa: aprendiendo en contextos organizativos*, Madrid, Granica.
- Gorz, A. (1991), *La metamorfosis del trabajo*, Madrid, Sistema.

- Hayes, D. (1999), "Opportunities and Obstacles in the Competency-Based Training of Primary Teachers in England". En: *Harvard Educational Review*, vol 69 nº 1, Cambridge, Harvard.
- IPE-UNESCO Buenos Aires (1999a), "Formación de formadores en gestión y política educativa", proyecto presentado a la Fundación Ford.
- (1999b), *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*, Serie de Publicaciones IPE-Buenos Aires.
- Kolb, D., Rubin, I. y McIntyre, J. (1997), *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*, México, Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (2000a), *Compétence et navigation professionnelle*, París, Editions d'organisation.
- (2000b), *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- López, L. E. (1998), "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Nº 17, mayo-agosto.
- Martinic, S. (coord.), (2000), *Reformas de la política social en América latina: Resultados y perspectivas*, Santiago de Chile, LOM.
- Miñana, C. y otros (1999), *En un vaivén sin hamaca: la cotidianeidad del directivo docente*, Santa Fe de Bogotá, Universidad Nacional Programa Red.
- Nixon, N. (1994), *The organizational learning cycle*, Berkshire, McGraw Hill.
- Nogueira Ramos, M. (2001), *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*, CIUDAD, Cortez.
- Perrenoud, Ph. (1998), *Construire de compétences dès l'école*, París, ESF.
- Pineau, P. (2003), "O escuela o crisis. Crónicas marcianas del imaginario docente actual". En: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Senge, P. (1999), *La quinta disciplina en la práctica*, Madrid, Granica.

- Sennet, R. (2000), *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- Stenhouse, L. (1987), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Stiglitz, J. (2003), *Quand le capitalisme perd la tete*, París, Fayard.
- Tedesco, J. C. (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.
- (1998), "Desafíos de las reformas educativas en América Latina". En: *Propuesta Educativa*, año 9, nº 19, Buenos Aires, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas.
- (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2001), "Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores". En Braslavsky, C. (2003).
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2000), *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*, IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2003), "Prólogo". En: Dussel, I. y Finocchio, S., ob. cit.
- Undurraga, C. y Araya, C. (2001), "El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Chile". En: Braslavsky, C. y Acosta, F, ob. cit.
- UNESCO, 1998, *World Education Report*, París, UNESCO.
- UNESCO-IIPE Buenos Aires, 1999, *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- UNESCO-IIPE Buenos Aires, 2002, *Equidad social y educación en los años 90*. Cuatro publicaciones realizadas por Bello, M. (Perú), Navarro, L. (Chile), Feijoo, M. (Argentina), Bernal, E. (Colombia).
- Vargas, L. y Bustillos de Núñez, G. (1998), *Técnicas participativas de educación popular*, Lima, Tarea-Alforja.
- Villa Sánchez, A. y otros (1998), *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio: estudio en las comunidades de Andalucía, Cataluña y País Vasco*, Burgos, ICE, Universidad de Deusto.
- Wenger, E. (1999), *Communities of Practice*, Nueva York, Cambridge University Press.

Anexo. Directores, docentes y colegas que participaron de las entrevistas y facilitaron la realización del proyecto

Argentina

Norma Colombatto

Directores de escuelas del proyecto de la Red de Escuelas de Campana, provincia de Buenos Aires

Bolivia

Sonia Aramíbar

Jacinto Beliz

Elizabeth Biruet

Amparo Carvajal

Rómulo Castelo

Amalia Colmena

Raúl Copa

Juan Espinosa

Janeth Limachi

Amparo Mérida

Ivonne Nogales

Nicole Nucinkis

Mirma Orozco

Sonia Telles

Beba de Urioste

Mercedes Valdivia

Brasil

Edilene Bailo Souto

Antonia María da Conceicao

Suelia Ribeiro dos Reis

Teresina Bispo Peixoto

Evanildes Macedo Belmonte

Arquigenia Rodríguez Soares

Valmira Brandao S. de Jesús

Sandra María Short Sotero

M^a Benedita P. da Silva
Cleide M^a Tomaz de Souza
Elisa M^a Ferreira de Souza
Jacirema P. dos Santos
Franciso Pedro R. Do Espiritu Santo
Luciene Rodríguez
Katia Siqueira de Freitas
Mara Schwingel dos Santos

Chile

Edith Albornoz
Luis Argote Venegas
Claudio Barriga
Marisol Corrotea
Aurelia Munizaga
Luis Navarro
Walter Oliva
Albertina Enríquez Paredes
María Angélica Ramos Rodríguez
Víctor Rivera
Alejandro Rodríguez Gómez
Mario Soto Alarcón

Perú

Julio César
Gregorio Abregú Sotelo
Rosa Arizaga Arizola
María del Carmen Campos Dávila
Danilo de la Cruz
Zoraida Cano León
Víctor Carlos Ortega
Patricia Osorio Domínguez
Miriam Pérez Saenz
Virgilio Holguin Reyes
Ernesto Pumacayo Ronceros
Luisa Vidal Olea
Raquel Villaseca

Uruguay

Pilar Barrio

Marta Demarchi

Julio Gau

Daniel Germán

César Pérez

Nydia Richero

María Inés Vázquez quien, además, realizó valiosos aportes al marco conceptual de los cuatro módulos que abordan las competencias.

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

Liderazgo

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIFE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



Directores en acción

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

Liderazgo

Liliana Jabif

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

IIEP-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 desfavorecidos*. 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 atraen 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).

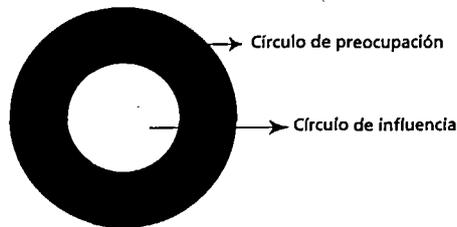
² Estos modelos y herramientas pertenecen a Stephen Covey. Para un análisis más exhaustivo sobre la proactividad ver Covey, S. 1997, *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, Buenos Aires, Paidós.

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.

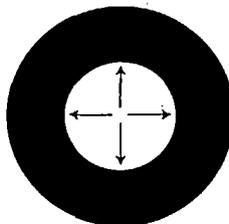
Círculo interior: representa el "círculo de influencia", es decir, aquello sobre lo que podemos actuar; problemas cuya resolución depende de nosotros.

Figura 2. Concepciones sobre la proactividad



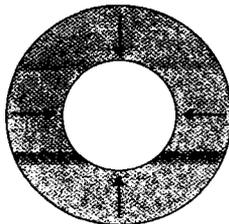
5. El formador solicita a los grupos que analicen sus diagramas para hacer un balance del grado de proactividad y explica los focos de proactividad y reactividad:
 - Cuando dominan las fuerzas proactivas, las organizaciones centran sus esfuerzos en el círculo de influencia y se concentran sobre los problemas 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, siñ 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 desfasaje entre la dimensión real y la dimensión social del tiempo (Rodríguez, 2002).

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

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:

- Defínase brevemente usted mismo como líder estratégico.
- Establezca sus principales fortalezas en esta área de la gestión.
- Defina sus principales debilidades en esta área de la gestión.
- ¿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:

- a) ¿Cuáles son las organizaciones, centros y personas con los que más se relaciona?
- b) ¿Con qué finalidad y frecuencia lo hace en cada caso?
- c) ¿Cuáles son las demandas que habitualmente la escuela realiza a la comunidad?
- d) ¿Cuáles son las demandas que la comunidad habitualmente realiza a la escuela?
- e) ¿Con qué otras instituciones educativas de la zona se relaciona habitualmente y con qué propósito?
- f) ¿Cómo definiría el tipo de vínculo que la institución establece con el medio (frecuente, escaso; fluido, forzado; positivo, nulo, demandante, etc.)?
- g) ¿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:

- a) ¿En qué tipo de conocimiento se sustenta la construcción de la red (tácito o codificado; disciplinario o transdisciplinario; informal o formal; etc.)?
- b) ¿Qué tipo de relación se sostiene entre los actores implicados en la red (en cadena, en estrella, bilateral, unilateral, etc.)?
- c) ¿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 hay 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 sentido 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 IPE-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 sólo 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.

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

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?

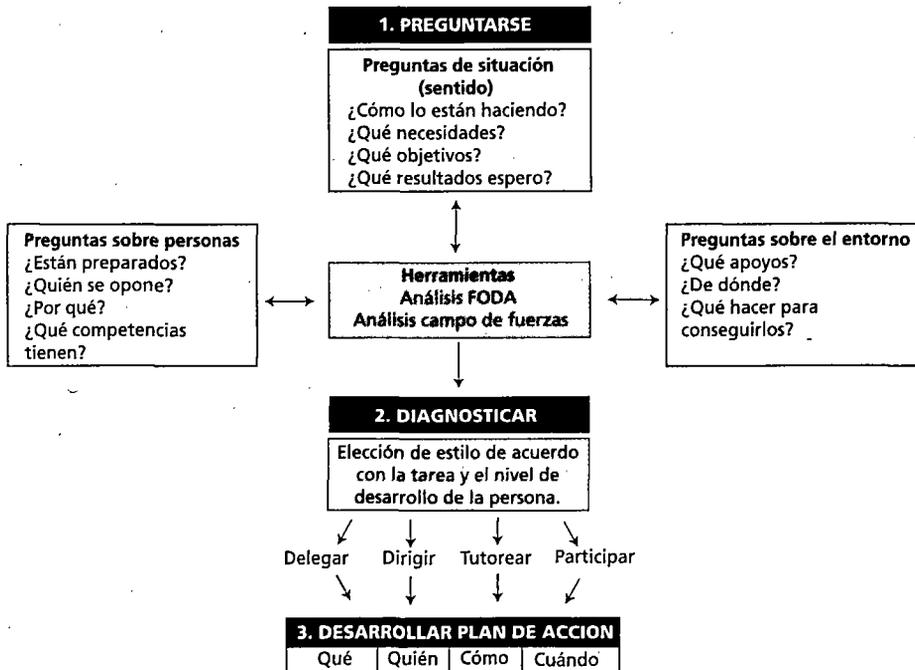
Actividad 15

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 desventa-

jas, 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 profomto, 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 aymara 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 embar-

go, muchos 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 solamen-

te cuando lo consideraba necesario para facilitar este proceso 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

- a) ¿Qué opinión le merece el proyecto de innovación intercentros presentado en este caso?
- b) ¿Qué aspectos rescata como positivos de esta experiencia?
- c) ¿Cuáles considera como debilidades a fortalecer?
- d) ¿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 “márketing”?–.

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 die-

ciocho 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, videograbadora, 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 ascendente 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 cu-

rrículo, 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 Chavarría, 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 podremos 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 aprovechar 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 convencerlos 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 escuelas 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 a 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 acostumbran 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 asegurarán 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 profesos-

res 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 secretaria 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.

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

Trabajo en equipo

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIFE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



Directores en acción

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

Trabajo en equipo

Liliana Jabif

Introducción

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

“Cuando se nos presentó el primer caso de embarazo, lo primero que pensé fue que teníamos que encontrar una solución para evitar que esta alumna abandonara la escuela. Al hacer el planteo frente a los docentes, surgieron muchas ideas. Trabajamos en la elaboración de un proyecto para retener a las jóvenes madres. Al principio fue muy caótico, pero a medida que avanzamos y nos tomamos más en serio el trabajo en equipo, nos organizamos de otra forma.”

“Yo no creo en eso del trabajo en equipo. Eso es para los libros. En esta escuela no contamos ni con el espacio ni con el tiempo porque los maestros trabajan en otras escuelas y no bien terminan su turno, vuelan. Intenté hacer reuniones los sábados, remuneradas, pero la asistencia es sólo del 50% y muy desapareja. Es difícil tener continuidad.”

Sí bien tanto directivos como docentes están, en general, de acuerdo en afirmar que el trabajo en equipo beneficia la tarea educativa, esto no siempre se ve reflejado en las prácticas institucionales, ya que la labor individual definida por el espacio de aula sigue siendo la forma habitual en que los docentes enfrentan su tarea cotidiana. La abundante literatura sobre la labor escolar y el trabajo de campo llevado a cabo para la realización de este proyecto permiten constatar que lo que sucede en la mayoría de las instituciones es producto de una suma de individualidades o de agrupamientos, más que de equipos coordinados de trabajo.

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

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

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

Contenido del módulo “Trabajo en equipo”

Introducción	4
Objetivos	9
Conceptos emergentes	9
Fortalecer las potencialidades	11
Explicitar los principios y valores	11
Coordinar personas y tareas	12
Registrar avances y promover el aprendizaje colectivo	14
<i>Herramientas y estrategias</i>	15
Superar las dificultades	21
Dificultades estructurales	21
Dificultades de procedimiento	22
<i>Herramientas y estrategias</i>	24
Incorporar dinámicas y técnicas	26
<i>Herramientas y estrategias</i>	28
Técnicas para la resolución de problemas y toma de decisiones	28
Técnicas de evaluación	36
Dinámicas para la producción grupal	41
Microcasos reales y actividades de formación	43
Caso 1: Distintas necesidades y una estrategia común	43
Caso 2: ¿Equipo o grupo?	45
Caso 3: Etapas en la formación de equipos	47
Caso 4: Tres razones para no trabajar en equipo	49
Caso 5: La reunión fallida	50
Caso 6: ¿Cuál era el objetivo?	52
Caso 7: Un final para este equipo	54
Caso 8: La fusión	56
Caso 9: ¿Equipo o grupo?	57
Caso 10: Una reunión para el diálogo	59
Referencias bibliográficas	61

Según surge de las conversaciones con los directores, las escuelas visitadas pueden agruparse en dos grandes categorías:

- Escuelas donde la práctica del aula está aislada del resto y los maestros se desempeñan según sus saberes y rutinas, con grandes dificultades para resolver los complejos problemas de aprendizaje que presentan sus alumnos y las situaciones de las familias.
- Escuelas que han comprendido que es necesario colaborar entre todo el colectivo de profesores y entre éstos y los equipos directivos, para enfrentar los problemas con estrategias comunes y lograr un aprendizaje institucional basado en el trabajo en equipo.

La literatura refiere de esta forma a dos dimensiones en la concepción del trabajo docente: la clásica, concebida como la ejercida a modo individual en el aula, y la complementaria, producto de la acción colaborativa entre aquellos docentes que comparten una misma responsabilidad en un ámbito determinado de la docencia. La primera se centra en la acción, mientras que la segunda en la coordinación de dicha acción, es decir, en el intercambio de informaciones y en la reflexión sobre los resultados de dicha acción. Ambas dimensiones no son sólo complementarias sino que pueden enriquecerse mutuamente, si se ponen en juego una serie de condiciones y estrategias (Rué, 2003; Rosenholtz, 1989; citado en Fullan y Hargreaves, 1996).

La dimensión del trabajo en equipo cobra importancia debido a la complejidad en la que están inmersas las instituciones educativas, particularmente aquellas que se encuentran en contextos de pobreza y que enfrentan serios problemas de desigualdad y exclusión. Esto las obliga a pensar, entre otras cuestiones, en redefinir objetivos, modificar e incorporar contenidos, buscar métodos de enseñanza alternativos a los tradicionales, así como desarrollar una nueva forma de organizar y gestionar la institución a los efectos de desarrollar en los niños y los jóvenes las competencias necesarias para enfrentar su futuro.

Muchos de los directores entrevistados cuya experiencia los había conducido a apreciar los aspectos positivos del trabajo en equipo, señalaron que esta forma de abordar las tareas promovía la aparición de factores positivos en las personas y creaba un clima propicio para el aprendizaje. En concordancia con los trabajos de investigación, los efectos del trabajo en equipo plantean que existe un incremento del interés y la motivación cuando las personas interactúan para conseguir un objetivo común; se

umenta el conocimiento interpersonal y se incorporan iniciativas; se reflexiona más acerca de lo que se hace y para qué se hace, se discute acerca de la función docente y de la función directiva, se piensa y planifica la relación enseñanza-aprendizaje (Rué, 2003).

Esto significa que el trabajo en equipo puede generar mejores condiciones para analizar el sentido de la acción educativa si las personas se implican en procesos de reflexión y de apertura a nuevas perspectivas. Hargreaves (1999) plantea las siguientes consideraciones:

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

Desde la investigación,¹ otras evidencias destacan la correlación positiva entre el grado de colaboración de los profesores y la eficacia escolar (medida en términos de rendimiento académico, asistencias, disciplina). Por otra parte, también se señalan los aspectos beneficiosos que puede aportar el trabajo en equipo frente a la situación de complejidad que enfrentan las escuelas en contextos desfavorecidos, cuyos retos difícilmente puedan resolverse desde el modelo de docente aislado, trabajando, actuando y decidiendo en solitario (Fullan y Hargreaves, 1996). En este sentido, el concepto de “profesionalismo interactivo” concibe la acción educativa revalorizando:

- La reflexión crítica sobre el propósito y valor de las prácticas educativas.
- El compromiso con las acciones para la mejora escolar sostenida.
- Las prácticas de aula que promueven una cultura de la colaboración.

El establecimiento de mayores vínculos entre el profesorado para la elaboración de criterios de trabajo comunes se acerca a la idea de convertir a las instituciones en “comu-

¹ Nos referimos a los estudios clásicos de Rutter desarrollados en “Doce escuelas de Londres” comentados por Tyler (1992).

nidades de aprendizaje”, en “centros de cultura de colaboración” (Clark y otros, 1989), para lo cual los directivos necesitan ejercer un liderazgo político y estratégico adecuado con el fin de enfrentar y vencer la tendencia inercial al trabajo individual y aislado e impulsar y motivar estructuras de trabajo tendientes a:

- Lograr actuaciones más convergentes y de apoyo mutuo entre los distintos profesionales que forman parte de la comunidad educativa.
- Coordinar el desarrollo del currículo para adaptarlo a las necesidades de los alumnos.
- Seleccionar proyectos.
- Resolver problemas comunes.
- Planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente la acción educativa en el propio ámbito de actuación.

De lo anterior surgen cuatro condiciones básicas para el funcionamiento de un equipo:

- un mismo propósito final,
- objetivos comunes,
- un sistema de referencias conocido y aceptado por todos (marcos de referencia, normas, valores) y
- un determinado grado de coordinación y organización.

En tal sentido, es deseable que el director, ejerciendo el liderazgo, logre desarrollar las capacidades² que le permitan:

- Establecer un plan de acción para la consecución de las tareas.
- Coordinar distintos sectores de la institución educativa.
- Promover comunicaciones eficientes.
- Construir las normas de funcionamiento del equipo sobre la base de principios y valores definidos.
- Resolver posibles situaciones conflictivas.

Dado que un equipo de trabajo no es otra cosa que un grupo de personas que colabora entre sí, comparte percepciones, elabora propuestas en común, valora y debate acer-

² En los módulos de Liderazgo, Comunicación y Manejo de conflictos, de esta misma serie, puede encontrarse más información sobre estas capacidades.

ca de los procedimientos de trabajo en relación con los objetivos y los referentes de actuación que se generan en ese trabajo común, es necesario que el directivo, además de las capacidades mencionadas anteriormente considere también aquellas que debe desarrollar en los integrantes de su equipo. El logro del *profesionalismo interactivo* requiere entre otras cosas que el directivo:

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

Esta somera presentación de *lo grupal* no puede dejar fuera al propio escenario institucional. Las características del espacio escolar determinan fuertemente la mayor o menor capacidad de la organización para el trabajo colectivo. El espacio institucional oficia como elemento estructurante de los procesos educativos, facilitando unos y limitando otros (Schvarstein, 2002).

En esta misma línea de pensamiento y haciendo referencia a la cultura organizacional como factor dinamizador o bloqueador de las formas de trabajo colaborativas, otros autores destacan estos elementos estructurantes de lo grupal:

La distribución de espacios condiciona la marcha institucional. [Los espacios] provocan sentimientos, ideas, relaciones y facilidades para la propuesta didáctica. También expresan valoraciones y rechazos. Ubicaciones, tamaños, colores, decorados, expresan y "hablan" acerca de quienes los habitan (Azzerboni y Harf, 1998:17).

Este módulo se estructura del siguiente modo:

- Primero se introducen algunos conceptos teóricos fundamentales desde donde abordar la temática de trabajo en equipo. 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 for-

mación que buscan promover el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo, además de 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 al trabajo en equipo tiene por objetivo facilitar al formador una “caja de herramientas” que permita al director de centros educativos en contextos de pobreza:

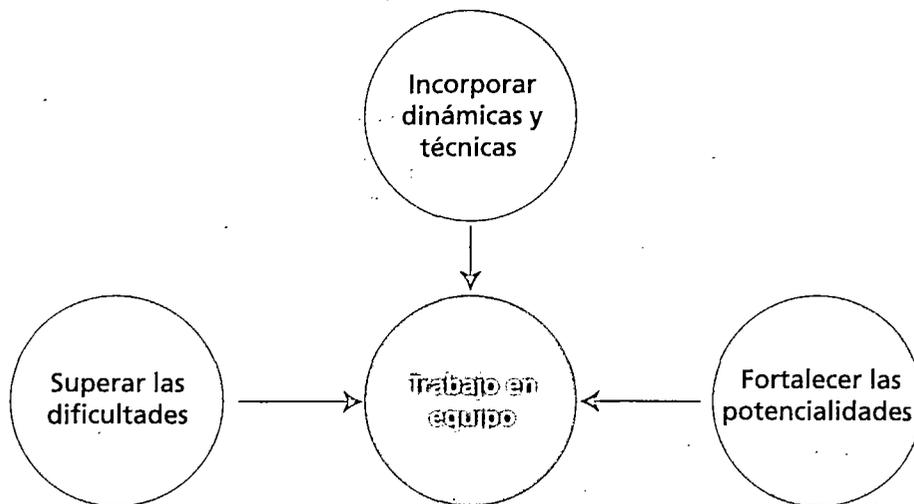
- Comprender la necesidad de generar una cultura de colaboración a través de la formación de equipos de trabajo.
- Establecer los principios y valores sobre los que se apoya el trabajo colaborativo.
- Definir las formas de funcionamiento del equipo, las normas que faciliten ese funcionamiento y las funciones del coordinador.
- Aplicar estrategias para superar las dificultades estructurales y de procedimiento que ofician como barreras para el trabajo en equipo en las escuelas.
- Aplicar las dinámicas y técnicas grupales para la formación y el mantenimiento de los equipos de trabajo.

Conceptos emergentes

Desde una perspectiva general e integradora del trabajo en equipo, se jerarquizan tres aspectos a tener en cuenta en todo proceso grupal (figura 1):

- los elementos del escenario institucional y del liderazgo en los cuales apoyarse para promover el trabajo en equipo (fortalecimiento de las potencialidades),
- aquellos aspectos que representan las dificultades o problemas a superar para consolidar una cultura de colaboración, y
- las dinámicas y técnicas que permiten promover esta modalidad de trabajo.

Figura 1. Trabajo en equipo: conceptos emergentes



Fortalecer las potencialidades

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

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

El trabajo en equipo requiere definir:

- los principios que guiarán su accionar,
- las formas de coordinación y organización de personas y tareas, y
- un sistema de registro de avances que promueva el aprendizaje colectivo.

Explicitar los principios y valores

Dado que un equipo de trabajo está signado por la colaboración y el debate, por la compartimentación de percepciones y la confrontación de ideas en pos de la consecución de determinados objetivos, esta modalidad de trabajo requiere de esfuerzos sistemáticos y permanentes que le otorguen continuidad a los procesos, así como también de la explicitación de ciertos principios compartidos que oficien de marco de referencia de la tarea colectiva.

Los equipos deben trabajar entonces sobre algunos de los valores, tales como solidaridad, respeto, ética profesional, compromiso, que faciliten el trabajo y les permitan alcanzar los objetivos propuestos. Siguiendo a Tedesco (1995:136): “Vivimos un período

en el cual las instituciones educativas tradicionales –particularmente la familia y la escuela– están perdiendo la capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social.” Por esto, si bien los principios forman parte del quehacer educativo, no siempre se encuentran integrados en forma explícita en las actividades grupales y dejan librada a la interpretación de cada uno de sus miembros la forma de jerarquizarlos y ponerlos en escena. Requieren, por lo tanto, ser pensados e integrados en propuestas educativas concretas que orienten el trabajo de los distintos colectivos, otorgándoles identidad y sentido de pertenencia puesto que deben representar, en definitiva, los elementos que le dan sustentabilidad (Rodríguez, 1999) y sentido a las propuestas institucionales.

Coordinar personas y tareas

Todo equipo de trabajo requiere de un líder que oficie de coordinador referente de la tarea. La escuela cuenta con el director como líder natural, quien habitualmente ejerce la función de coordinación. Sin embargo, hay situaciones que requieren de otros coordinadores que apoyen la tarea del director como responsables de diferentes equipos de trabajo.

Ocupar el lugar de líder grupal entre pares es una función que no todos los docentes desarrollan con facilidad. Puede resultar más sencillo enfrentar la coordinación de un grupo de estudiantes que de un grupo de colegas con los que se comparten las mismas funciones y estatus institucional.

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

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

El director cumple un rol fundamental para “crear” equipos y, en este sentido, la conocida frase que afirma que “los grupos no nacen, se hacen” (Gibb, 1975; citado por Cirigliano y Villaverde, 1987) reafirma lo que algunas investigaciones plantean acerca del rol del coordinador de equipos durante los diferentes momentos y fases por los que éstos transitan. (Dyer, 1998). En efecto, los equipos no logran funcionar en forma eficiente desde el inicio, sino que pasan por un proceso evolutivo que es necesario que el director y los miembros del equipo conozcan, para ayudar al equipo a no estancarse ante las dificultades o problemas y ayudarlo a progresar hacia los objetivos que se ha fijado alcanzar. Goleman (2002)³ puntualiza sobre el papel del liderazgo en apoyar a estos “organismos vivientes” (Senge, 1997) a transitar por las diferentes etapas de madurez.

Es entonces necesario saber que en la fase de “nacimiento” de un equipo de trabajo suele haber un estado motivacional de curiosidad, o una adhesión ideológica o filosófica hacia la propuesta por parte de sus miembros. Cuando el equipo “crece” y entra a debatir sobre los por qué y los cómo, se inicia una etapa de conflicto respecto de las acciones a tomar y los métodos a usar (las emociones tienden a primar por sobre la racionalidad). Algunos grupos no logran superar esta fase y aun cuando puedan cumplir con la tarea, las soluciones encontradas no satisfacen a todos y los acuerdos son “de compromiso”.

A esta fase de enfrentamiento puede sucederle otra de “madurez”, si el centro educativo define una dinámica de intervención de mejora desde el propio centro, basada en una reflexión colaborativa sobre y en la acción. La aceptación de que los modelos de trabajo vigentes son limitados en cuanto a las posibilidades de logro de los fines definidos y que la superación de dichas limitaciones implica a los propios docentes y equipo directivo, es el punto de inflexión que permite consolidar esta forma de trabajo, aunque suponga dificultades operativas y de orden práctico para los miembros.

Por otra parte, el líder de equipo debe saber que en el trabajo con grupos humanos existen distintos tipos de roles, que pueden ser *funcionales* o *disfuncionales* para su funcionamiento. Una tipología clásica (Brodier, 1987; Gordon, 1997) considera que los roles funcionales se relacionan con dos tipos de comportamientos, los orientados hacia la

³ Siguiendo el enfoque de la inteligencia emocional, este libro analiza el liderazgo de cuatro mil directivos de organizaciones de todo el mundo y demuestra los efectos de la “resonancia”: la capacidad de inspirar energía y entusiasmo a los miembros de sus equipos.

consecución de un buen clima de relaciones dentro del grupo y los centrados hacia la tarea y la consecución de los objetivos del grupo. Por otra parte, los roles disfuncionales son aquellos que colocan las necesidades individuales por encima de las del grupo, bloqueando el logro de las metas a través de comportamientos agresivos, de dominación, etc.

Registrar avances y promover el aprendizaje colectivo

Una de las herramientas con las que cuentan los equipos para su funcionamiento son las reuniones. En la reunión, el equipo analiza, debate y toma decisiones. Es importante contar con registros que den cuenta de ese trayecto y, en consecuencia, contar con mecanismos que retroalimenten los procesos puestos en marcha, de forma tal que todos los integrantes puedan tener noticias de lo que está sucediendo. Habitualmente, la escuela lleva actas de los encuentros de coordinación. A este registro se pueden integrar otros, vinculados con el plan de acción del equipo tales como:

- **Mapa de ruta:** documento breve que indica las proyecciones realizadas para el corto plazo, en el marco de un proyecto mayor. Define metas, objetivos a alcanzar, tareas, actividades a desarrollar, responsables, cronograma, etc.
- **Pequeños informes** de avances que den cuenta de los logros alcanzados por el grupo y de las dificultades detectadas que requieren solución.
- **Materiales de difusión** que promuevan la discusión con otros agentes educativos del centro o de la comunidad, en torno a temas relevantes relacionados con la tarea grupal.

Los equipos que emplean las estrategias recién mencionadas pueden transformarse en espacios de aprendizaje cuando:

- Registran las buenas prácticas y las difunden (qué hicieron y cómo lo lograron).
- Organizan encuentros para difundir esas prácticas y participan a los padres, autoridades, miembros de organizaciones barriales, organizaciones con las que se quiere iniciar un trabajo colaborativo, empresas a las que se quiere pedir apoyo.
- Distribuyen publicaciones sobre los proyectos en los que han trabajado.
- Dialogan con otros equipos a fin de contrastar perspectivas y tender puentes.
- Establecen alianzas y trabajos en colaboración con equipos de otras organizaciones.

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

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

Actividad II

El objetivo de esta actividad es visualizar, a través de un modelo, tres formas diferentes de coordinación de equipos. Los participantes trabajan en pequeños grupos, sobre las siguientes tareas:

1. Analizar la tipología clásica de Lewin (citado en Álvarez, 1988) acerca de los tipos de liderazgo de equipos (cuadro 1) y de acuerdo con la propia experiencia, considerar cuál o cuáles pueden lograr mayor eficacia y satisfacción de los miembros.

Cuadro 1. Tipos de liderazgo de equipos (Lewin)

Estilos	Autocrático	Democrático	<i>Laissez-Faire</i>
Toma de decisiones	Toma él solo las decisiones. No hay discusiones y las opiniones e ideas de los miembros no son tenidas en cuenta.	Admite la discusión. Las decisiones se toman deliberando y razonando entre todos.	Las decisiones se toman según los deseos individuales.
Actuaciones del líder frente al grupo	El líder actúa con un estilo directivo en el plano del contenido y en el del procedimiento. No toma en cuenta las ideas de otros, pero el objetivo se consigue.	El líder <i>no</i> es directivo en el plano del contenido, pero es directivo en el procedimiento para llegar, todos juntos, a lograr el objetivo señalado.	Es no directivo en todos los planos. Su forma de dirigir es no dirigir. Deja que el grupo decida aunque se dilate la toma de decisiones.

Cuadro 1. Continuación

Estilos	Autocrático	Democrático	Laissez-Faire
Desarrollo de las tareas	El líder aporta todo su potencial para la tarea. Admite aportaciones al trabajo pero no la discusión sobre la forma de hacerlo. Asume él solo la responsabilidad sobre todo.	El líder facilita y organiza el trabajo colectivo. Ayuda al grupo a percibir sus procesos, sus causas y motivaciones. Comparte la responsabilidad con el grupo.	Todos pueden expresar sus sentimientos como quieran. El coordinador no organiza las actividades en forma planificada. Las responsabilidades están diluidas.
Productividad y satisfacción del grupo	La productividad es alta pero sin una satisfacción adecuada. Se pueden generar sentimientos de agresividad y oposición y el clima es negativo y falta cohesión. El grupo se derrumba si el líder no está presente y activo en todo el proceso.	El grupo produce de forma positiva y con satisfacción. Apenas hay agresividad, oposición o tensión. El trabajo producido resulta original y constante. El espíritu de equipo es positivo y el grupo perduraría por sí solo si faltase el líder.	El grupo está a gusto, pero la productividad es escasa. La creatividad se da sólo en miembros aislados. La forma de funcionamiento es desordenada. Hay inseguridad y confusión en los miembros. Casi nunca hay conflicto.

2. Discutir en torno a las siguientes preguntas:

- a) ¿Es posible que en la vida de los equipos un estilo sea más conveniente en determinados momentos que otro?
- b) ¿Es realista esta categorización también para las instituciones educativas?

El formador solicita el emergente de los grupos y promueve la discusión a cerca del líderazgo y la coordinación de equipos.

Actividad 2

Cuando un equipo comienza a operar es importante explicitar las normas bajo las cuales va a funcionar a fin de minimizar los conflictos que pueden ocasionarse, entre otros factores, a causa de marcos de referencia poco explicitados o conocidos por todos los miembros del equipo.

Se propone que, en pequeños grupos de trabajo, los participantes establezcan las normas de funcionamiento que crean convenientes para que un equipo funcione en forma efectiva y eficiente.

Actividad 3

Para esta actividad, el formador:

1. Solicita a cada miembro que en forma escrita e individual:
 - a) Proponga un valor que considere relevante para el funcionamiento del equipo, en relación con los principios que su centro educativo ha definido de acuerdo a su misión.
 - b) Asigne a cada valor o principio uno o más comportamientos representativos de ese valor que considere relevantes para la consecución de los planes del equipo.
2. Entrega a cada participante tarjetas de dos colores para que registren los valores en una de las tarjetas y los comportamientos en la otra. (Se estipula el color previamente.)
3. Propone a los participantes que coloquen las tarjetas en el papelógrafo, de acuerdo al siguiente esquema:

Valores	Comportamientos
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar las decisiones tomadas por el equipo. • Involucrarse. • Participar y cumplir con las actividades o tareas que le fueron encomendadas, en tiempo y forma.
•	•
•	•



El objetivo de la actividad es trabajar en torno a los roles de los integrantes de un equipo a partir de las tipologías que se señalan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Roles de los integrantes de un equipo (adaptado de Álvarez, 1988)

Orientados a la tarea	Establecen la agenda de trabajo, orientan impidiendo dispersión, toman iniciativas, buscan información, proporcionan y piden información, analizan, coordinan, elaboran, evalúan.
Orientados a las relaciones	Concilian intereses, observan el funcionamiento, estimulan la participación, establecen parámetros, alientan en momentos de decaimiento, registran los emergentes.
Orientados a la oposición	Monopolizan la palabra, son agresivos, dominan, utilizan la ironía y el sarcasmo en su forma de comunicación, hacen mal uso del humor, manipulan, no dan información, culpabilizan, no opinan, desacreditan las iniciativas.

1. En grupos, los participantes analizarán los roles que aparecen sistematizados en el cuadro 2 y los compararán con los que observan en su vida cotidiana. Los grupos dispondrán de treinta minutos para esta tarea.
2. Luego, se comparten en plenario las experiencias y se elabora una grilla con los comportamientos disfuncionales más frecuentes y las estrategias posibles para minimizar sus efectos negativos en los equipos.

Los registros pueden ser realizados en hoja de rotafolio o en filmina y se presentan en plenario.

Comportamiento disfuncional	Estrategia para su posible manejo
•	•
•	•
•	•



El formador propone que, en grupos, los participantes:

1. Analicen las fallas que, de acuerdo a su experiencia, se producen en las reuniones de trabajo.
2. Elaboren pautas para conducir reuniones eficaces y las registren en un papelógrafo o una filmina.
3. Contrasten las pautas elaboradas con una pauta tipo como la que se indica en el cuadro 3.

Cuadro 3. Pautas para reuniones eficaces (elaborado a partir de Lazzati, 1999)

Antes de la reunión:

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

Durante la reunión:

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

Cuadro 3. Continuación

Al finalizar:

- Para realizar el seguimiento de las resoluciones es necesario:
 - Preparar y distribuir las resoluciones.
 - Evaluar la reunión para mejorar su productividad.
 - Implementar el control de las decisiones tomadas en la reunión.

Bibliografía comentada

FLACSO (1999), *Enfoque sobre el desarrollo sostenible*, Debate 47, Guatemala, FLACSO.

Este material contiene una serie de artículos que abordan los procesos de desarrollo que involucran a colectivos heterogéneos en sus niveles de socialización, códigos, culturas, etnias, tomando como principal elemento de análisis la necesidad de hacerlos sostenibles en el tiempo. Si bien la perspectiva de análisis es fundamentalmente social y comunitaria, muchos de los conceptos allí trabajados pueden perfectamente ser trasladados al ámbito escolar.

Dyer, W. G., L. de Valverde, B., Acosta, M. E. (1988), *Formación de equipos problemas y alternativas*, Buenos Aires, Addison-Wesley Iberoamericana.

Este libro, si bien está dirigido a la formación de equipos en las organizaciones en general, es de utilidad para visualizar maneras prácticas de formar un equipo y ponerlo en marcha. Propone varias acciones para las diferentes fases de la formación del equipo y se plantean sugerencias y técnicas para la evaluación de los equipos.

Superar las dificultades

“No es fácil romper con la cultura, las rutinas. El maestro siempre fue el dueño de su aula y hacerlo cambiar para que comparta con otros no se logra de un día para el otro. Ahora iniciamos una experiencia para que los profesores puedan compartir aulas y trabajen en forma conjunta sobre la base de su experiencia, gusto y capacidades.”

“Los encuentros son en la cocina porque no disponemos de una sala de reuniones. Además está el problema de la falta de tiempo, los profesores trabajan también en otros centros.”

Convocar al trabajo grupal implica, entre otros aspectos, tener que enfrentar distintas lógicas, modalidades de trabajos, ritmos, puntos de vista, etc. Esta diversidad de posturas y miradas requiere por parte del director o de quien oficie de coordinador, el desarrollo de competencias que le permitan negociar y llegar a consensos que favorezcan la tarea grupal.

Entre las dificultades a superar, es posible distinguir:

- dificultades estructurales y
- dificultades de procedimiento.

Dificultades estructurales

Una de las principales dificultades a enfrentar es la propia estructura cubicular que tiene toda institución escolar y que puede ser visualizada a través de su organigrama. Los distintos sectores de la escuela son ámbitos que tienen identidad y funciones específicas. La propia estructura pone en evidencia los escasos vínculos que se establecen entre los diferentes sectores, primando los verticales y jerárquicos en relación a los horizontales e interactivos.

La segmentación estructural genera el aislamiento de las prácticas docentes, situación que algunos han clasificado en tres categorías (Flinders, 1988; citado por Hargreaves, 1999): como estado psicológico; como condición ecológica (debido a los aspectos estruc-

turales antes mencionados); como estrategia adaptativa, para conservar los escasos recursos ocupacionales. Esta modalidad de trabajo en solitario, también denominada *cultura balcanizada* (Hargreaves, 1999), puede adoptar diferentes formas:

- *Permeabilidad reducida*: no es común detectar que un docente pertenezca a varios grupos, sino que se mantiene en subgrupos de referencia reducidos (asignatura que imparte, clase, turno, etc.).
- *Permanencia duradera*: las personas que componen los subgrupos tienden a permanecer en el tiempo.
- *Identificación personal*: las personas fortalecen sus vínculos con aquellos sectores en los que concentran su actividad, compartiendo supuestos, modalidades de trabajo, rutinas de funcionamiento, etc.

La “balcanización”, fenómeno tan común de observar en los centros educativos, representa uno de los principales aspectos a ser trabajados para lograr la implementación de nuevas prácticas colectivas de trabajo. Sin embargo, es igualmente importante considerar otra dificultad estructural: la falta de tiempo y de espacio para el trabajo grupal. En este sentido, hay coincidencia de opinión entre la literatura⁴ y los directores entrevistados, lo que pone de manifiesto la enorme incidencia que tienen estos aspectos básicos (contar con un horario de coordinación común que facilite el encuentro, un espacio físico adecuado para reunir a todo el equipo), pues muchas veces son causales de conflicto y atentan contra las buenas intenciones de trabajar en forma colegiada.

Dificultades de procedimiento

En las escuelas, cuando se habla de trabajo en equipo puede pensarse en formas diversas de trabajo colaborativo. En muchos casos, éste se manifiesta en forma muy limitada, presentando las mismas distinciones que hacen Fullan y Hargreaves (1996) cuando hablan de trabajo en equipo *fácil* y trabajo en equipo *artificial*.

El trabajo en equipo fácil se caracteriza por los siguientes rasgos de funcionamiento:

- Los roles están poco definidos.
- El intercambio se reduce a actividades puntuales de corta duración.

⁴ Azzerboni y otros (1998), Hargreaves (1999), Aguerrondo y otros (2002), Rodríguez (2002).

- No se promueve la discusión en torno a marcos teóricos o ideas.
- Rara vez se ahonda en los principios o la ética profesional.
- No se contemplan principios de acción reflexiva.
- No se tiende a indagar, cuestionar, criticar o reflexionar.
- Los principales elementos del aislamiento siguen intactos.

Por otra parte, el trabajo en equipo artificial se caracteriza por:

- Procedimientos formales que son los que lo determinan.
- Roles rígidos.
- Las iniciativas suelen ser artificios administrativos externos al equipo.
- El objetivo está determinado para la implementación de nuevas propuestas que generalmente vienen "de arriba hacia abajo".
- El objetivo es de carácter tan general que trasciende el ámbito grupal.
- Cuenta con sistemas de monitoreo externos al equipo.

Sin embargo, es posible encontrar escuelas que han logrado un grado de conciencia alto sobre lo que las une y las mantiene cohesionadas. Durante las entrevistas a los directores pudo apreciarse la existencia de equipos que tenían muy en claro qué debían hacer, pero también por qué y para qué hacían, lo que hacían. Al iniciar este proceso reflexivo y dar respuestas a estas cuestiones, sobre todo en medio de procesos de introducción de propuestas curriculares, se es capaz de introducir a los docentes en una metodología de deliberación centrada en la resolución de problemas (Tanner y Tanner, 1995).

Cuando el trabajo en equipo se piensa como un medio para la consecución de resultados pero también como un fin para aprender a preguntarse y reflexionar, se está cerca de Hargreaves y Hopkins (1995:25) cuando apuntan: "Para una escuela, aprender a preguntarse las cuestiones correctamente es más poderoso que obtener respuestas de segunda mano, por parte de otros".

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

Actividad 6

1. El formador organiza a los participantes en pequeños grupos para que aborden la discusión de preguntas tales como:
 - a) ¿Qué estrategias podrían implementarse para disminuir los efectos de la balcanización?
 - b) ¿Es posible superar la falta de tiempo y espacio para trabajar en equipo?
2. El formador registra en el papelógrafo las palabras clave que identifican las estrategias propuestas por los participantes. Como alternativa puede solicitar a los grupos que registren en una filmina las estrategias para presentar al plenario (posteriormente, éstas pueden fotocoparse para ser entregadas a los demás participantes).

Actividad 7

1. Organizados en grupos, los participantes analizan las características de lo que Fullan y Hargreaves llaman "trabajo en equipo fácil" y "trabajo en equipo artificial", y responden:

Desde su experiencia, ¿qué situaciones o casos puede asociar a las características de ambos tipos de trabajo en equipo?
2. Construyen las características de trabajo en equipo desde su propia propuesta.

Actividad 8

El formador sugiere trabajar en pequeños grupos para realizar una actividad de simulación en torno a las dificultades a superar en el trabajo en equipo. A continuación se presenta un ejemplo de situación para que los participantes la contextualicen de acuerdo a su propia experiencia.

Ejemplo de situación

Usted, como director de un centro educativo, percibe que desde hace un tiempo han surgido una serie de situaciones problema en la escuela, que cree que debe abordar con los docentes. A tales efectos decide organizar reuniones por ciclos para plantear la creación de equipos de trabajo.

Uno de los docentes manifiesta, en forma muy operativa, una solución práctica a uno de los problemas señalados. Usted considera que el equipo debe profundizar en las respuestas a dos aspectos clave:

- Para qué está el equipo
- Por qué esa es la mejor solución

Bibliografía comentada

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 los diferentes procesos de cambio que se han venido produciendo en las últimas décadas en el ámbito educativo, poniendo especial énfasis en los aspectos relacionados con la cultura institucional. Desde esa perspectiva estudia las distintas modalidades de agrupamiento que caracterizan la tarea docente, abarcando en su análisis desde el individualismo hasta las denominadas culturas de colaboración.

Incorporar dinámicas y técnicas

“Creo que hay que hacer las reuniones más dirigidas. A mí lo que no me gusta es eso de estar dando vueltas sobre las mismas cosas, supongo que marcando el tiempo avanzamos más. Cada uno interviene cuando le parece, se cambia de tema. No son muy productivas nuestras reuniones, finalmente terminé yo decidiendo todo y asignando a cada uno la tarea.”

“Las reuniones actuales son muy diferentes de las primeras, cuando yo empecé a trabajar como directora. Antes era yo quien hablaba todo el tiempo y los demás escuchaban. Ahora marcamos el tiempo para hablar de cada tema, se da la palabra por turnos, y llega el momento en que digo: ‘Ahora conclusiones y votaciones.’”

Algunas investigaciones (Nías y otros, 1992; citado por Hargreaves, 1999) muestran que el escenario escolar más propicio para consolidar prácticas colaborativas se encuentra en escuelas pequeñas, con población estudiantil homogénea, con liderazgos fuertes, visionarios y preocupados por las personas y con equipos docentes estables.

Esta situación ideal no es necesariamente la que caracteriza a las escuelas ubicadas en contextos de pobreza. En tal sentido, resulta fundamental que los centros escolares desarrollen habilidades para manejar las técnicas y dinámicas grupales que les permitan debatir, analizar problemas y situaciones, y tomar decisiones en forma colectiva.

La técnica operativa se caracteriza por estar centrada en la tarea: organiza el trabajo grupal en función de ciertos objetivos planteados previamente. Tomando la tarea como eje central, son definidos los roles, las formas de organizar el trabajo, las modalidades de comunicación, el tipo de vínculo a consolidar y los modelos internos que orientan la acción del grupo.

Si bien cada una de las técnicas de grupo está definida por una dinámica específica, se pueden establecer ciertas normas generales que sustentan la tarea grupal:

- Es conveniente conocer los fundamentos que promueven el abordaje de lo grupal antes de aplicar técnicas específicas.

- Las técnicas de grupo deben aplicarse con un objetivo claro y bien definido que requiere ser explicitado.
- Para trabajar con este tipo de dinámica se necesita un ambiente distendido y cordial.
- Los involucrados en la técnica deben adquirir conciencia de que el grupo existe “en” y “por” ellos mismos.
- Nadie debe sentir que está en un grupo por obligación. Todas las técnicas grupales se basan en la participación voluntaria.

En suma, todas las técnicas de grupo tienen como principal propósito:

- Desarrollar el sentimiento de “nosotros”.
- Promover la reflexión sobre la práctica.
- Incentivar la escucha comprensiva.
- Fortalecer competencias que promuevan la cooperación, el intercambio, la responsabilidad y el compromiso colectivo.
- Vencer temores e incertidumbres personales a través del abordaje conjunto de la tarea profesional.
- Crear una actitud proactiva hacia la tarea educativa.

Técnicas para la resolución de problemas y toma de decisiones

La resolución de problemas y la toma de decisiones son dos de las funciones fundamentales de los equipos. A continuación se presenta una serie de técnicas que ayudan a introducir a los miembros del equipo en una metodología de deliberación centrada en la resolución de problemas.

II. ILUSTRACIÓN DE IDEAS

Objetivo

Poner en común el conjunto de ideas sobre un problema y colectivamente llegar a una síntesis, conclusiones o acuerdos comunes.

Reglas básicas

- El coordinador plantea el problema en forma de pregunta.
- Cada participante expone una idea sobre el tema.
- Solamente se puede aclarar el significado de la idea, no fundamentar.
- La cantidad de ideas que cada participante expone puede ser determinado de antemano por el grupo o coordinador.
- Todos deben decir por lo menos una idea.
- Mientras se dan las ideas, el coordinador las anota en la pizarra o en papelógrafo y hace preguntas para estimular la producción de más ideas.
- Las ideas se agrupan por afinidad.
- Las ideas se seleccionan de acuerdo a criterios previamente establecidos (recursos disponibles, tiempo necesario, complejidad para su implementación).
- Las ideas se pueden clasificar en: ideas de utilidad inmediata, ideas que deben desecharse, ideas que requieren estudio más profundo y que pueden ser aprovechables con ciertos ajustes.



Objetivo

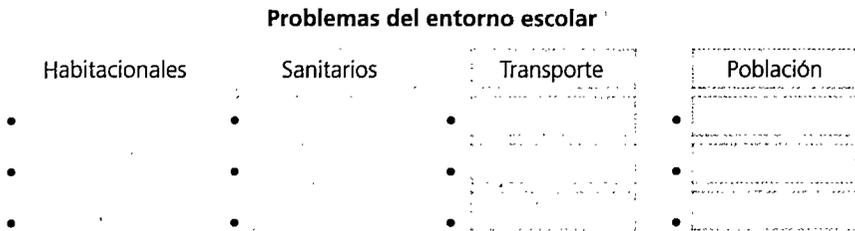
Realizar un diagnóstico sobre lo que el equipo piensa alrededor de un tema, planificar acciones, elaborar conclusiones, evaluar tareas o actividades.

Reglas básicas

Se sigue el mismo procedimiento que en la técnica anterior, pero cada idea se escribe en tarjetas. Las tarjetas pueden elaborarse en forma individual o grupal. El número de tarjetas puede ser limitado (por ejemplo, tres por grupo o persona).

Ejemplo de lluvia de ideas con tarjetas

1. Se pide a una persona que lea la idea de la tarjeta y se coloca en el papelógrafo o en la pizarra con cinta adhesiva.
2. Se solicita a otro participante una idea similar o que refiera a lo mismo y se coloca junto a la anterior y así sucesivamente, hasta que todas las tarjetas sobre un mismo tema o aspecto se hayan colocado juntas, quedando varias columnas.
3. Se analiza el contenido de cada columna y se le da un nombre que sintetiza o representa la idea central que está expresada en el conjunto de tarjetas.
4. Los factores de cada columna pueden ordenarse según la importancia que les da el grupo.
5. Al final se consigue una visión gráfica de lo que el grupo piensa sobre el problema.



Recomendaciones para el coordinador

- Preguntar al grupo si está de acuerdo con el orden en el que se están organizando las tarjetas.

- Sintetizar las opiniones.
- Estar muy atento a la ubicación correcta de las tarjetas.
- En caso de que haya diferentes opiniones, permitir la discusión para llegar a un acuerdo colectivo.
- No ubicar las tarjetas según su criterio, los participantes deben indicar su ubicación de acuerdo a cómo lo crean conveniente.

3. Lista de especificación de problemas

Objetivo

Identificar información específica requerida para completar la descripción de un problema. La lista de especificación de problemas se utiliza conjuntamente con la técnica "lluvia de ideas" y permite jerarquizar los problemas.

Reglas básicas

- Responder las preguntas en la "Hoja para la definición de problemas".
- Redactar y acordar una descripción efectiva del problema, que ha de ser:
 - Específico, exactamente qué está mal y cómo se distingue de otros problemas en la organización.
 - Medible, cuál es su alcance en términos cuantificables.
 - Manejable, se puede resolver dentro de la esfera de la influencia del equipo y en un plazo razonable.

Hoja para la definición de problemas

Preguntas a formular	Respuestas y datos
¿Quién es el afectado?	
¿Cuál es el problema específico?	
¿Cuándo ocurre?	
¿Dónde ocurre?	
¿Con qué frecuencia ocurre?	
¿Cuál es la magnitud del impacto?	

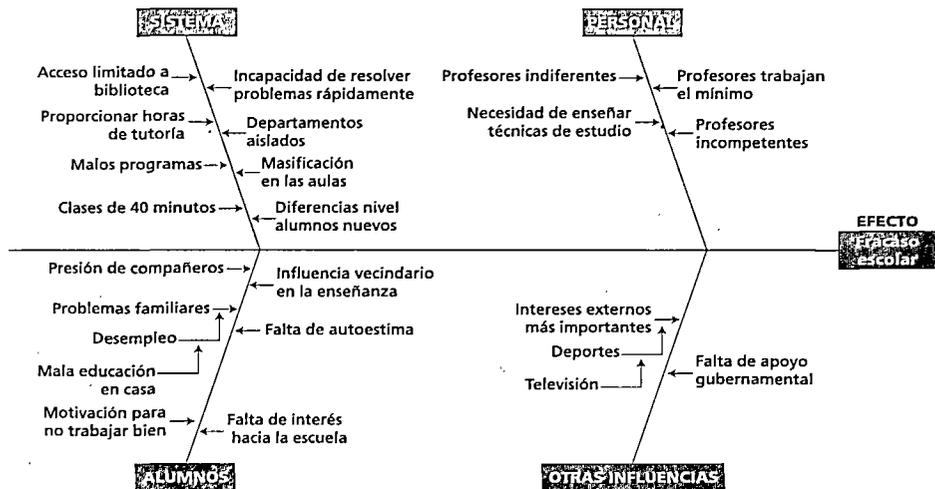
4. Diagrama de causa-efecto

Objetivo

Estimular ideas.

El diagrama de causa y efecto es la representación de varios elementos (causas) de un sistema que pueden contribuir a un problema (efecto).

Figura 2. Diagrama de causa-efecto: fracaso escolar (adaptado de Schargel, 1997)



Reglas básicas

1. Registrar la frase que resume el problema.
2. Dibujar y marcar las espinas principales que representan los factores causales.
3. Realizar una lluvia de ideas acerca de las causas del problema (sólo causas y no soluciones del problema).
4. Formular continuamente la pregunta por qué, para cada una de las causas principales.
5. Identificar las causas más probables.
6. Verificar las causas con más datos objetivos, si es posible.
7. Cuando las ideas ya no puedan ser identificadas, se deberá analizar más a fondo el diagrama, con el objeto de identificar métodos adicionales para la recolección de datos.

Consejos para la interpretación

1. Se debe recordar que los diagramas de causa y efecto únicamente identifican causas posibles. Aun cuando todos estén de acuerdo en estas causas posibles, solamente los datos apuntarán a las causas.
2. El diagrama de causa y efecto es una forma gráfica de exhibir gran información de causas en un espacio compacto. El uso del diagrama ayuda a los equipos a pasar de opiniones a teorías comprobables.

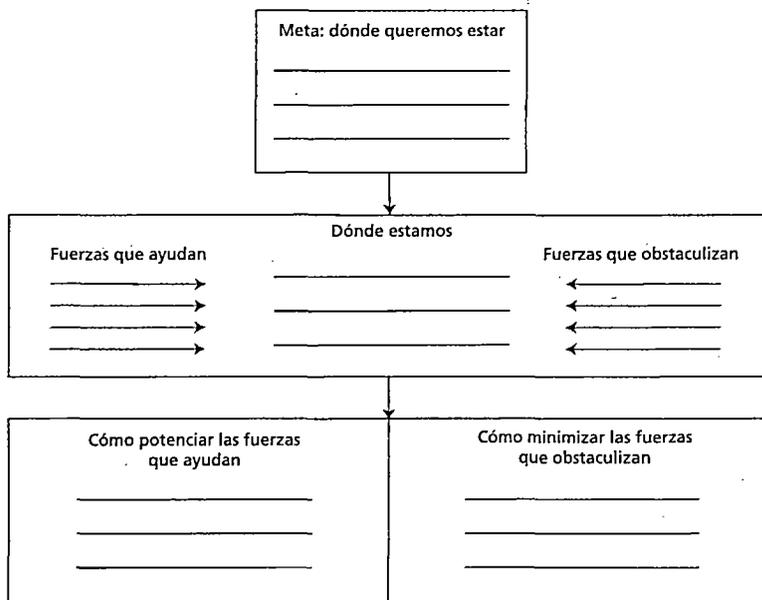
5. Análisis de campo de fuerzas

Objetivo

Analizar las fuerzas impulsoras, que facilitan un proceso de cambio, y las fuerzas res-tringentes, que lo evitan.

Permite identificar los factores que contribuyen al éxito o fracaso de la solución propuesta.

Figura 3. Análisis de campo de fuerzas (adaptado de Schargel, 1997)



Reglas básicas

- Definir el cambio deseado.
- Efectuar una lluvia de ideas sobre las fuerzas impulsoras (fuerzas que ayudan).
- Realizar una lluvia de ideas sobre las fuerzas restringentes (fuerzas que obstaculizan).
- Clasificar en orden de prioridad las fuerzas impulsoras.
- Clasificar en orden de prioridad las fuerzas restringentes.
- Enumerar las acciones a implementar.

Consejos para la interpretación

1. El análisis del campo de fuerzas le brinda a un equipo la oportunidad de enfocar un cambio propuesto desde ambas posiciones: a favor y en contra.
2. Se convierte en un punto de inicio para decidir acciones.
3. Ofrece como resultado una lista de acciones requeridas.
4. Esas acciones están generalmente minimizando el impacto de las fuerzas restringentes y maximizando el impacto de las fuerzas impulsoras.

6. Plan de mejoramiento

Objetivo

Planificar las acciones.

Reglas básicas

Una vez definido un problema se da respuesta a las siguientes preguntas:

- Qué acciones específicas deben realizarse.
- Quién o quiénes serán los responsables.
- Cuándo comenzar y cuándo finalizar.
- Qué recursos se necesitan.

Qué mejorar (área de mejora)	Cómo se debería hacer (acción)	Responsables de las acciones (equipo)	En qué tiempo (período)	Qué se necesita además (tipos de recursos)
•	•	•	•	•
•	•	•	•	•
•	•	•	•	•

7. Análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, y amenazas)

Objetivo

Analizar los factores de influencia que surgen del análisis del entorno y de las capacidades de la propia institución.

Esta técnica es clave para la toma de decisiones.

Reglas básicas

1. En forma individual los miembros escriben en una tarjeta sus consideraciones para cada uno de los factores.
2. El coordinador del equipo recoge las tarjetas y las coloca en una hoja de rotafolio donde se habrá dibujado el diagrama con los cuatro casilleros.

Fortalezas	Debilidades
Oportunidades	Amenazas

3. Se ordenan las tarjetas, descartando las ideas repetidas.

Cada uno de estos factores tiene un significado:

- Los *factores externos* (el medio externo que ejerce influencia sobre el centro educativo) pueden tener una influencia positiva o negativa. Cuando se espera un im-

pacto positivo, se habla de *oportunidades* y cuando se espera uno negativo, se habla de *amenazas*.

- Los *factores internos* también pueden tener influencia positiva o negativa. Las positivas, o *fortalezas*, son las características del propio centro o equipo que ayudan al logro de los propósitos. Las negativas, o *debilidades*, dificultan el logro de los propósitos del equipo.

8. La tercera alternativa

Objetivo

Tomar decisiones en forma participativa.

La técnica "La tercera alternativa" es un complemento del análisis FODA.

Reglas básicas

Se divide el grupo en tres subgrupos:

1. *Grupo innovador*: ofrece propuestas creativas y originales y prepara los planes para llevarlos a la práctica.
2. *Grupo analítico*: elabora propuestas para contrarrestar los planes del otro grupo. Obliga a planificar críticamente las decisiones.
3. *Grupo evaluador*: es el que analiza las propuestas y contrapropuestas y ofrece al grupo una tercera alternativa a ser negociada.

9. El consenso

Objetivo

Tomar decisiones por consenso.

Reglas básicas

Como es una técnica que lleva más tiempo que la votación, debe reservarse para aquellas decisiones que claramente requieran la comprensión y el compromiso del grupo.

El consenso no implica que todos coincidan con la decisión. Sí implica que todos:

- Comprendan los puntos en cuestión.
- Hayan tenido la oportunidad de expresar su opinión sobre el problema y las posibles soluciones.
- Estén dispuestos a acatar las decisiones que se tomen, aunque no sean las que habrían preferido.

Si el grupo entiende estas reglas básicas y el coordinador del equipo ayuda a practicarlas, la adopción de decisiones por consenso mejorará la calidad de las decisiones tomadas y se establecerán pautas de cooperación y compromiso.

Técnicas de evaluación

1. La imagen del equipo

Objetivo

Esta herramienta de análisis ayuda al equipo a autoevaluarse en relación a la percepción propia y a la imagen que los demás tienen sobre él. Proporciona una *visión de futuro* de la imagen del equipo.

Reglas básicas

Realizar una "Lluvia de ideas" o "Lluvia de ideas con tarjetas" para responder a tres preguntas:

- ¿Cuál es la imagen que tenemos de nosotros mismos?
- ¿Cuál es la imagen que los demás tienen de nosotros?
- ¿Cuál es la imagen que nos gustaría que tuvieran de nosotros?

Cómo nos vemos	Cómo nos ven	Cómo quisiéramos que nos vean
•	•	•
•	•	•
•	•	•

2. Estamos haciendo bien el trabajo

Objetivo

Conocer cómo está funcionando el equipo y cómo marchan las acciones que éste se propuso emprender.

Se realiza durante el proceso de formación del equipo.

Reglas básicas

Los participantes enumeran los aspectos que a su entender: funcionan bien, por lo que no deben cambiarse; marchan bien pero podrían mejorar; no se están encarando pero deberían implementarse para lograr los objetivos.

Estamos haciendo bien	Hay que hacerlo mejor	No se está haciendo y debería hacerse
•	•	•
•	•	•
•	•	•

3. Cuestionario acerca del funcionamiento del equipo

Objetivo

Elaborar una guía que pueda ser de ayuda para que el equipo se imponga evaluar su funcionamiento en forma periódica.

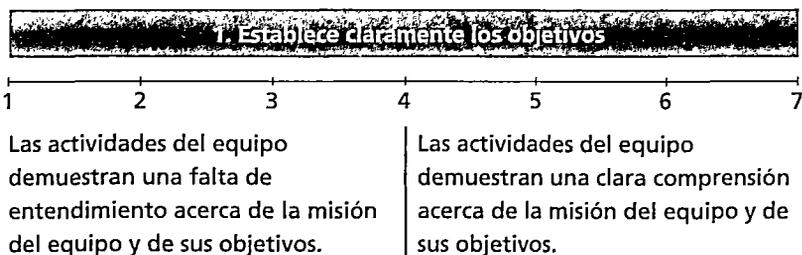
En los modelos siguientes, las dimensiones que se evalúan no son sólo las capacidades, sino las características de eficiencia del equipo, asignándoles importancia a las tareas (actividades, reuniones, cumplimiento de horarios) y también a la forma en cómo las personas, a través de su comportamiento, obtienen los resultados.

Cada equipo podrá incorporar otros indicadores de desempeño.

Modelo 1 (adaptado de Dyer, 1988)

- a) Cuando nos reunimos, revisamos nuestro *desempeño* y discutimos cómo podemos mejorar.
- b) Cuando discutimos sobre problemas, el énfasis se pone en la *responsabilidad compartida* para mejorar en lugar de culpar.
- c) Hemos definido nuestros *procesos de trabajo* compartido. Llegamos a un acuerdo sobre la manera de hacer nuestro trabajo y todos tenemos la misma comprensión del proceso.
- d) Cuando fijamos *tareas, responsables y tiempos*, éstos se cumplen.
- e) Las reuniones son llevadas a cabo en forma ordenada y metodológica.
- f) Utilizamos habilidades tales como tormentas de ideas, definición del problema, análisis de la información disponible, etc., para resolver problemas.
- g) Cuando discutimos sobre problemas o desempeño, desarrollamos planes de acción específicos definiendo qué, cuándo y quién llevará a cabo la acción.
- h) Nos escuchamos, tratando de fomentar la participación de todos.
- i) Nuestras reuniones proporcionan un ambiente libre de temor, en el que los miembros se sienten cómodos al expresar sus opiniones de manera franca y honesta.
- j) Establecimos un conjunto de normas de funcionamiento, de control social, que tratamos de cumplir.

Modelo 2 (adaptado de Dyer, 1988)



Continuación

2. Opera creativamente

1 2 3 4 5 6 7

El equipo no quiere introducir cambios.

Las pruebas con nuevas ideas o productos demuestran un enfoque creativo.

3. Se concentra en los resultados

1 2 3 4 5 6 7

El equipo no cumple con sus objetivos, no se ajusta al plazo asignado o al nivel de calidad requerido.

El equipo cumple con sus objetivos ajustándose al plazo asignado y al nivel de calidad requerido.

4. Clarifica las funciones y responsabilidades

1 2 3 4 5 6 7

Las funciones y responsabilidades de los miembros del equipo no resultan claras.

Las funciones y responsabilidades de los miembros del equipo son claras. Cada uno sabe lo que se espera de él/ella.

5. Estructura organizado

1 2 3 4 5 6 7

La estructura, políticas y procedimientos del equipo están desorganizados.

La estructura, políticas y procedimientos se encuentran apoyados por sus miembros.

6. Confía en las capacidades individuales

1 2 3 4 5 6 7

Los conocimientos, capacidades y talentos de los miembros del equipo no están siendo utilizados por completo.

Los conocimientos, capacidades y talentos de los miembros del equipo se hallan plenamente utilizados.

Continuación

7. Sus miembros dan apoyo a la conducción y se apoyan entre sí	
1 2 3 4 5 6 7	
La función de coordinación se encuentra siempre en manos de uno o dos de los miembros y los demás no apoyan ese liderazgo.	La función de coordinación es compartida entre los miembros del equipo y apoyada por ellos.
8. Se desarrolla un clima de equipo	
1 2 3 4 5 6 7	
Los miembros del equipo sienten que estarían mejor trabajando individualmente.	Los miembros del equipo trabajan juntos con energía y compromiso. Hay espíritu de equipo.
9. Resolución de desacuerdos	
1 2 3 4 5 6 7	
Los desacuerdos entre los miembros del equipo interfieren con las tareas.	Los miembros afrontan los desacuerdos de manera abierta y constructiva.
10. Se comunica abiertamente	
1 2 3 4 5 6 7	
La comunicación diaria entre los miembros es limitada y la información no se comparte.	La comunicación diaria entre los miembros es frecuente, honesta y directa.
11. Toma de decisiones	
1 2 3 4 5 6 7	
Una única persona resuelve los problemas y toma las decisiones por el equipo.	El equipo identifica y resuelve los problemas y toma decisiones a través de un procedimiento acordado o por consenso.
12. Evalúa su propia eficacia	
1 2 3 4 5 6 7	
El equipo no evalúa su eficacia.	El equipo evalúa regularmente su funcionamiento.

Modelo 3 (adaptado de Cuenca y Carrillo, 2002)

Responda (Sí / No) según su opinión a las siguientes preguntas:

- a) ¿Hay en el equipo alguien que participa un excesivo número de veces?
- b) ¿Hay alguien que no suele participar?
- c) ¿Los miembros se interrumpen unos a otros?
- d) ¿Existe algún miembro que es rechazado por el resto?
- e) ¿Se crean tensiones cuando no hay acuerdo o cuando se exponen críticas?
- f) ¿Cree que hay entusiasmos?
- g) ¿Las normas son conocidas, aceptadas y cumplidas por todos?
- h) ¿El método de trabajo que se ha dado el equipo le parece adecuado?
- i) ¿Cree que el equipo debería tratar más profundamente algunos de estos aspectos? (señale cuáles):
 - Clima
 - Participación
 - Comunicación
 - Funciones
 - Normas
 - Autoevaluación
 - Objetivos del equipo

Dinámica para la producción grupal**El afiche****Objetivo**

Presentar en forma simbólica la opinión de un grupo sobre un determinado tema.

Consigna

Se solicita a los participantes que expresen sus opiniones con relación al tema que se está discutiendo, pero deben hacerlo en forma de afiche (con figuras, dibujos, recortes de periódicos, revistas), sin palabras. El resto del grupo decodifica e interpreta el significado.

Recomendaciones

Lo importante aquí es el proceso de decodificación del afiche en plenario, en la medida que permite introducirse en el tema y captar, en toda su riqueza el contenido expresado en forma simbólica.

En el trabajo de Antunes (1992) se pueden encontrar otras técnicas para trabajar dinámicas para la producción grupal.

Bibliografía comentada

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

Las autoras analizan el escenario institucional en el marco de procesos innovadores. Realizan un estudio pormenorizado del manejo del tiempo personal y colectivo, presentándolo como un cambio estructural necesario para transformar la dinámica de la escuela. Asimismo presentan experiencias concretas de trabajo colegiado que permiten analizar la labor entre pares a partir de *espacios formalizados de intercambio*.

Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1985), *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.

Los autores analizan la incorporación de las dinámicas grupales al mundo de la educación. Abordan el concepto de grupo, sus principios básicos y la influencia que los grupos tienen sobre las personas que forman parte de la institución. La obra también integra un *encuadre metodológico* que permite trabajar con técnicas específicas para la tarea grupal. Finalmente incorpora una serie de técnicas que pueden ser utilizadas como herramienta para promover el trabajo en equipo.

Pichon-Rivière, E. (1985), *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social I*, Buenos Aires, Nueva Visión.

La obra aborda, entre otras, la temática de los grupos operativos de trabajo. Esta modalidad del trabajo grupal pone énfasis en la tarea como elemento estructurante de las prácticas colectivas. Desde esta perspectiva, el autor analiza las características de los vínculos que se establecen con la institución, con los demás grupos y con los integrantes de un mismo grupo. La figura del coordinador adquiere relevancia en una doble función: la de formador y la de dinamizador del proceso grupal.

Microcasos reales y actividades de formación

A continuación se presentan una serie de casos que pueden ser utilizados para la enseñanza, complementando así la propuesta de capacitación del módulo.

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

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

FORTALECER LAS POTENCIALIDADES

Caso 1: Distintas necesidades y una estrategia común

En un taller de capacitación para directores que aspiran a concursar por los cargos definitivos en sus funciones, se registran los siguientes comentarios realizados por los participantes:

“Para nosotros, en mi escuela, el trabajo en equipo fue el medio que nos permitió desarrollar el proyecto educativo. Fue a través de la reflexión conjunta que nos pusimos de acuerdo y definimos el proyecto de esta escuela. El proceso no fue fácil, ni para mí ni para los maestros. A ellos les dio trabajo salir del aula para pensar en la escuela, eso se suponía que era tarea del director.”

“Yo me siento bien trabajando en conjunto. ¿Cómo no pensar en trabajar en equipo cuando se trata de concretar el currículo en el aula? Sobre todo porque tenemos muchas dificultades. Nuestros alumnos no vienen preparados desde el hogar para aprender lo que la escuela les quiere enseñar. Quizás tenga que ver con mi forma de ser, pero definitivamente creo que es una responsabilidad muy grande y muy pesada para hacerla sola.”

“Era más fácil aplicar las normativas y hacerse la ilusión de que se iban a producir los cambios por el solo hecho de comunicar las pautas, pero también menos gratificante. Creo que el trabajo en equipo, cuando la gente se lleva bien, puede producir cambios: no serán enormes, pero inciden positivamente en los alumnos porque éstos notan que vamos por el mismo camino, que no nos contradecemos entre nosotros.”

Ejes temáticos

- Liderazgo de equipos.
- Definición de problemas del centro educativo por el equipo.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué opinión le merecen los comentarios de los directores?
- b) ¿Cuáles son para usted las ventajas y desventajas de trabajar en equipo?
- c) ¿Qué limitaciones tiene en su centro educativo para trabajar en equipo?
- d) ¿Qué factores tiene a favor?
- e) ¿Cuál es el balance?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador sugiere a los participantes que se dispongan en dos círculos, uno dentro del otro.
2. Los miembros del grupo interior discutirán durante treinta minutos el caso en estudio tomando como referencia de la discusión las preguntas orientadoras propuestas.
3. Mientras tanto, los participantes dispuestos en el círculo exterior, tomarán registro de los principales conceptos trabajados (conceptos fundamentales, contradicciones, aspectos poco claros de la discusión, etc.).
4. Transcurrido el tiempo estipulado, se les otorga la palabra a los participantes del grupo externo para que socialicen con los demás sus registros.
5. Por último, el coordinador de la dinámica cierra la técnica resaltando los principales conceptos trabajados.

Se estima para esta técnica un tiempo de noventa minutos.

En una segunda instancia se solicita a los grupos que a partir del primer testimonio realicen:

1. Una lluvia de ideas para elaborar una lista de los problemas más relevantes en su centro educativo y sobre los cuales sea *posible incidir* para su solución.
2. Un análisis de cada uno de los problemas seleccionados, utilizando alguna de las diversas técnicas para la resolución de problemas y toma de decisiones presentadas en este módulo.
3. Un plan de mejoramiento para los problemas.

- Un registro del trabajo en hojas de filminas para ser fácilmente socializado en el plenario, con el apoyo de un retroproyector.

Dimensiones	Problemas	Causa	Efecto
Estructura			
Motivación			
Delegación de funciones			
Formas de participación			
Clima			
Ejecución y evaluación curricular			
Supervisión pedagógica			
Selección de materiales educativos			
Selección de métodos pedagógicos			
Relación con la comunidad			
Otros			

Esta actividad puede llevar noventa minutos, dependiendo de la cantidad de participantes y de problemas seleccionados.

Es importante señalar que esta actividad no pretende realizar un análisis exhaustivo del plan anual del centro educativo, sino que su objetivo es entrenar a los participantes en el uso de las técnicas de resolución de problemas con los equipos de trabajo.

Caso 2: ¿Equipo o grupo?

El caso que se plantea a continuación relata el trabajo colaborativo de una escuela con una ONG que apoya el funcionamiento de un comedor en un complejo habitacional pa-

ra ancianos carenciados. A cambio de alimentación, los ancianos reciben semanalmente a los alumnos de 4º, 5º y 6º año para enseñarles prácticas sencillas de carpintería, jardinería y costura. A su vez, los alumnos les regalan a los ancianos el “cuento ganador”, que es el que ha resultado elegido para llevar al comedor y presentarlo ante los allí presentes. El relato de la directora y de una maestra de esta escuela de Montevideo es el siguiente:

“Al principio éramos unos soñadores. Nos llevábamos bien, había comunicación entre nosotros, pero no sabíamos qué podíamos hacer entre todos, como escuela, para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. Varias veces nos reunimos a tirar ideas pero era difícil, no teníamos tiempo. En una oportunidad, un grupo de maestras que vive en la zona, decidió “tomar el toro por las astas” y empezó a escribir, a recoger el sentir del grupo de maestros, de la gente del barrio, de los padres, y a transformar todo esto en una propuesta. La idea era vincular lo que se aprendía en la escuela con algunas prácticas concretas vinculadas al trabajo, además de querer desarrollar valores como el respeto o la convivencia. Cuando las ideas se pasaron al papel, nos dividimos las tareas, después se incorporaron otros compañeros. Hubo varias idas y venidas, y pensamos muchas veces que no salía, que era muy complicado, pero cuando uno decaía el otro lo entusiasmaba. Así fue como salió este proyecto. Los logros son increíbles, estos chicos aprendieron, ganaron afecto, los abuelos también, para ellos es muy importante poder dar algo de lo que aprendieron en sus vida, ganamos todos.

Ya llevamos dos años trabajando juntos, nos costó, pero aprendimos. No basta con tener ganas, hay que organizarse, decir lo que se piensa, no enojarse porque otro no defienda mi idea, y sobre todo hay que revisar periódicamente cómo se está funcionando. A los equipos hay que “regarlos” como si fueran plantas, si no, mueren. El año pasado, a fin de año, nos evaluamos y elaboramos una escala que adaptamos de la que un compañero había encontrado en un libro. Esta experiencia nos ayudó a emprender otros proyectos.”

Ejes temáticos

- Grupo-Equipo.
- Uso de la información para la toma de decisiones.
- Evaluación del equipo.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué características tiene un grupo en relación con un equipo?
- b) ¿Qué similitudes y diferencias tienen?
- c) ¿Cuáles son las experiencias que ha podido vivenciar en su escuela?
- d) ¿Cómo ha utilizado esta escuela la información que se genera en los grupos-equipos para la toma de decisiones?
- e) ¿Considera importante evaluar periódicamente el funcionamiento de los equipos? ¿Es posible hacerlo?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador propone la lectura del relato para iniciar la discusión grupal a partir de los aportes dados por el caso. El coordinador de la dinámica define la importancia de diferenciar conceptualmente "grupos" de "equipos".
2. Se separan los participantes en grupos de hasta seis personas con la consigna de trabajar las preguntas orientadoras durante treinta minutos.
3. En una segunda instancia se solicita analizar los instrumentos para evaluar el funcionamiento de los equipos que se presentan en el apartado "Técnicas de evaluación" de este módulo y elaborar uno propio, de acuerdo a la realidad de su equipo y su escuela.
4. Ya en plenario, se intercambian las producciones que son presentadas en filmi-nas con el apoyo de un retroproyector. El formador cierra la actividad jerarqui-zando los principales conceptos trabajados.

Esta actividad tiene un tiempo estimado de sesenta minutos.

Caso 3: Etapas en la formación de equipos

Los estudios sobre equipos de trabajo en los centros educativos son muy incipientes. Se hace difícil afirmar que en las escuelas, al igual que en otro tipo de organizaciones, los equipos de trabajo pasan por fases de madurez y crecimiento. Sin embargo, un direc-tor de una escuela de Santiago de Chile compartió la siguiente experiencia en una de las entrevistas:

"La etapa de discusión del proyecto educativo fue intensa, había entu-siasmo por comenzar a trabajar de manera diferente, pero a la vez mu-cha ansiedad por saber cuál era el rol que jugaría cada uno. Teníamos

presiones de la Secretaría de Educación, había que organizarse. A medida que se fue avanzando en la definición de las metas, comenzaron los problemas, las discrepancias entre la visión que habíamos establecido y la forma de cómo concretar esas ideas, cómo llevarlas a la práctica en el mar de dificultades que enfrentábamos. También empezaron las luchas por el poder, por el lucimiento personal. Me costó encontrar mi rol en ese momento. Aposté a establecer relaciones de confianza con cada uno de los profesores; me reunía, conversaba, les preguntaba por las dificultades que estaban encontrando, cómo creían que podrían resolverse. Creo que ayudé a levantar la autoestima de muchos profesores que se veían avasallados por los líderes que surgieron en los grupos de trabajo. Cuando se descubrió que cada uno aportaba con sus habilidades y conocimientos, se puso en juego la complementariedad, y al comenzar a ejecutar el plan estratégico, compartiendo responsabilidades y dividiendo el trabajo, la mayoría entendió que valía la pena.”

Conocer algunos indicadores de las fases por las que atraviesan los grupos permite que el liderazgo asuma estos momentos como evolutivos. El rol del director es clave para manejar la insatisfacción, las camarillas, la lucha por el poder, el estancamiento u otras situaciones conflictivas que pueden presentarse en el desarrollo de los equipos. Lo es también para apoyar a los grupos en el avance hacia un cambio de actitud: escuchar más, formular ideas con libertad y sin autocensura, aceptar sugerencias y generar soluciones mejores de las que hubiera alcanzado un solo miembro; en definitiva, adquirir identidad.

Ejes temáticos

- Fases del equipo.
- Roles en los equipos.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuáles son las fases o momentos en la conformación de un equipo?
- b) ¿Qué caracteriza a cada una de ellas?
- c) ¿Por qué es importante, para un coordinador de equipos, conocer las fases por las que habitualmente transitan los equipos de trabajo?
- d) ¿Cuál es su experiencia?

- e) ¿Cómo maneja habitualmente los roles disfuncionales que se generan en los equipos de trabajo de su escuela?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador organiza pequeños grupos de trabajo y a cada uno de ellos le entrega una cartulina y fibrones, solicitándoles que elaboren un diagrama que respresente las distintas fases o momentos en la conformación de un equipo y que defina sus principales características.
2. En plenario, cada grupo presenta su producción, estableciendo la relación entre lo que indican los estudios de las dinámicas grupales y la experiencia concreta de los participantes. El tiempo estimado de esta actividad es de sesenta minutos.
3. En otra instancia, los mismos grupos elaboran una grilla con los roles disfuncionales más frecuentes en los equipos de su escuela y las estrategias posibles para su manejo.

DIFICULTADES A SUPERAR

Caso 4: Tres razones para no trabajar en equipo

La directora de una escuela comenta que los profesores tienen opiniones muy diversas sobre el trabajo en equipo. Durante una actividad de capacitación para directores que aspiran a concursar por los cargos definitivos en sus funciones, ella escuchó los siguientes comentarios:

“Eso de trabajar en equipo es para los libros, ¿cómo vas a hacerlo con docentes que trabajan en dos o más centros y que no tienen tiempo para nada? En este centro sólo tenemos muy pocos docentes a tiempo completo, la mayoría sale de uno y se mete en otro.”

“No creo que sea realista elaborar el proyecto educativo de centro entre todos, me parece que no. Nosotros lo hicimos con la subdirectora, la supervisora nos apoyó mucho y lo sacamos, pero si hubiera sido entre todos, estaríamos todavía discutiendo.”

“Queda bien hablar de participación, de autoevaluación, de diversidad, ¡todas lindas palabras! Quisiera ver si realmente lo hacen, si ni siquiera tenemos lugar para reunirnos en la escuela.”

Eje temático

- Estrategias para formar equipos.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué opina de los comentarios de los directores?
- b) ¿Es posible encontrar formas de trabajo en equipo aun cuando existen limitaciones?
- c) ¿Qué camino posible construiría usted para facilitar el trabajo en equipo en su institución?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador sugiere comenzar la dinámica en plenario, con la lectura del caso y el planteo de las dos primeras preguntas orientadoras para fomentar el intercambio de opiniones entre todos los presentes.
2. En un segundo momento se le entrega a cada participante una tarjeta para responder en forma individual la última pregunta.
3. Finalmente, el formador invita a cada participante a leer su respuesta, tomando registro en el pizarrón de los principales conceptos trabajados. Se obtiene como resultado una producción colectiva: los caminos para facilitar el trabajo en equipo en los centros educativos.

Esta actividad tiene un tiempo proyectado de noventa minutos.

Caso 5: La reunión fallida

El centro educativo N° 12 está ubicado en el cordón urbano de una ciudad capital. La enseñanza primaria funciona en el horario de la mañana y desde séptimo a noveno, en horas de la tarde. Hace unos meses, el director de enseñanza media inferior, Juan Gómez, se ha estado reuniendo con algunos profesores para tratar el bajo rendimiento de los alumnos. Los profesores aducen que el problema radica en que los alumnos no llegan a séptimo con los conocimientos y las habilidades necesarias para este nivel.

Juan sabe que los docentes de la educación básica plantean, por su parte, que a los alumnos les falta el apoyo de los padres y que las pocas horas que están en la escuela no alcanzan para conseguir los objetivos de los programas.

Un mes atrás, Juan y Adriana, la directora de primaria, coincidieron en organizar una reunión de trabajo con docentes que fueran representativos de ambos niveles a los efectos de encontrar alguna solución al viejo problema de la desarticulación curricular.

En la primera reunión de coordinación están presentes: Juan, Adriana, cinco docentes de sexto año y seis de séptimo y octavo. La reunión había sido convenida para las 12.30. Siendo las 13.00, todavía faltaban tres profesores, pero Juan decide dar comienzo a la reunión diciendo que los profesores están preocupados porque los alumnos llegan a séptimo muy mal preparados.

Adriana, a su vez, plantea que “los niños llegan con muchos problemas a la escuela, a los padres no les podemos pedir que los ayuden con las tareas domiciliarias o con los estudios y el tiempo no nos da para todos los contenidos que tenemos que enseñar”.

En ese momento, uno de los profesores argumenta que “el problema es que este plan no está hecho para trabajar con este tipo de alumnos”; dos profesores asienten y repiten más o menos lo mismo que lo que dijo el anterior.

Adriana intenta poner orden a la discusión pero ya se ha iniciado un clima de desorden: dos personas próximas entre sí están comentando el hecho; otros comienzan a contar anécdotas relacionadas con los alumnos y se ríen sobre algunas respuestas que obtienen en las pruebas de los alumnos o de las quejas “ridículas” de los padres cuando lo que deberían hacer es “obligar a sus hijos a estudiar”.

Ha transcurrido una hora y todavía faltan tres docentes. Juan pregunta a los presentes si éstos se han excusado por no asistir y una profesora contesta que seguramente dos se atrasaron porque también trabajan en otro colegio (privado) que está lejos de este centro.

Adriana plantea que sería importante que los profesores presentaran en forma más clara el problema de manera tal de analizar mejor la situación. Pregunta si han sistematizado datos o si han reunido información que ayude a pensar en estrategias.

Los profesores comienzan a discutir y cada uno pide la palabra para dar su opinión sobre las situaciones de indisciplina o los bajos rendimientos. La reunión se transforma en un caos. Juan, que la había convocado, siente que fue un fracaso. A las 15.30 se da por finalizada la reunión con el argumento de que no están todos presentes.

Adriana, antes de partir, y frente a los demás docentes le dice a Juan en tono de enojo: “¡Me parece que tenemos que hablar urgente!”.

Eje temático

- La reunión como estrategia para el trabajo colectivo.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Por qué cree que Adriana quiere hablar con Juan?
- b) ¿Cuáles son las razones por las cuales la reunión no cumplió su cometido?
- c) ¿Cuál es su experiencia en relación a las reuniones?
- d) ¿Qué mejoras se pueden sugerir teniendo en cuenta los aportes del módulo y su experiencia personal?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador sugiere armar grupos de trabajo que no superen las ocho personas. La dinámica se centra en la reunión como estrategia de trabajo colectivo. Se entrega a cada grupo el relato del caso y las preguntas orientadoras y se les otorga un tiempo de treinta minutos para completar esta instancia de trabajo.
2. En un segundo momento se sugiere que los grupos elaboren la simulación de "La reunión fallida". Para su realización, deberán inspirarse en las malas experiencias sobre reuniones: reuniones mal conducidas, mal convocadas, que no han conseguido los resultados esperados, etc. Pensarán en un tema que convoque a la reunión y distribuirán roles. La simulación deberá tener una duración máxima de cinco minutos.
3. En un tercer momento, los grupos presentan las dramatizaciones en plenario. A medida que se van desarrollando las simulaciones, el formador solicita a los grupos que señalen los indicadores de reuniones que no logran cumplir con el cometido.
4. El formador solicita a los grupos que realicen un nuevo análisis de las simulaciones, ahora tomando en cuenta los indicadores que consideren pertinentes y que aparecen en los modelos de cuestionario acerca del funcionamiento del equipo que se presentan en este módulo.
5. Se comparan ambos momentos de análisis y se incorporan a la primera lista de indicadores aquellos que se consideren pertinentes. El formador cierra la actividad jerarquizando los principales conceptos.

Caso 6: ¿Cuál era el objetivo?

Este caso fue elaborado a partir de la participación del consultor en una reunión de la escuela visitada.

La directora citó al grupo de docentes de Lengua y Ciencias Sociales para una reunión con el fin de conocer el estado de avance de la Propuesta de coordinación. Hacía seis

meses que estos docentes habían comenzado a reunirse para analizar nuevas formas de trabajo ya que el año próximo deberían comenzar a funcionar en forma coordinada.

La directora, que había preguntado varias veces por su forma de funcionamiento al encontrarse con alguno de ellos en el corredor o en el patio, no percibía que hubieran avanzado en la tarea. Por esta razón, solicitó al supervisor que asistiera a esta reunión con los profesores para apoyarla y “ver qué estaba haciendo este grupo al que ella veía poco organizado”. La directora se sentía presionada por las autoridades, quienes ya le habían solicitado información al respecto en varias oportunidades.

Después de acordar con el supervisor que éste aportaría las últimas gráficas con los resultados de las pruebas de evaluación de los alumnos de sexto año de todas las escuelas municipales, convocó a los docentes a una reunión a los efectos de presentar y analizar las formas de coordinación de Lengua y Ciencias Sociales con vistas al próximo año escolar.

El día de la reunión y transcurridos quince minutos de la hora de convocatoria, sólo había en la sala cinco profesores de un total de quince, pero la directora, que coordinaba la reunión, decidió iniciarla y procedió a dar la palabra al supervisor.

A los treinta minutos estaban en la sala la mitad de los profesores convocados, quienes observaron la presentación de ciertos datos, organizados en forma de gráficos, que el supervisor había preparado para exponer los resultados de las pruebas de ese centro en relación con las de otras escuelas del distrito. Después de presentar los datos, se exhibió un plan detallado, mostrando las formas de articulación posibles entre ambos cursos para los diferentes niveles.

En un momento, y después de casi treinta minutos de exposición, una de las profesoras manifestó que no entendía para qué habían sido convocados ya que no percibía que hubiera ánimo de consultarles acerca de la propuesta sobre la que ellos habían estado trabajando.

La directora contestó que esta reunión era informativa y no de debate.

Otro profesor preguntó cuál era el objetivo de la reunión. La supervisora dijo que ella quería aportar datos para que los docentes percibieran la importancia de las nuevas formas de trabajo tendientes a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

La directora señaló que ella no había recibido, pese a reiterados pedidos a representantes del grupo, ningún informe de avance sobre la tarea que tenían encomendada.

Otro profesor respondió que a él nunca le preguntaron nada. En el fondo se oyó una voz que en tono mordaz, decía “¡Ah! Nos están rezongando, o sea que tenemos que tener miedo”.

Los demás profesores comenzaron a hablar al mismo tiempo; no se entendía lo que cada uno decía. El clima ya era tenso y agresivo. La directora concluyó: “No se puede continuar con este tipo de actitudes, mejor demos por terminada esta reunión”.

Eje temático

- La reunión como estrategia para el trabajo colectivo.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Por qué cree usted que la directora convocó a esta reunión?
- b) ¿Cuál es la percepción que los docentes tienen sobre los objetivos de la reunión?
- c) ¿Qué comportamientos se manifiestan en los participantes y cuál cree que puede ser la causa?
- d) ¿Qué hubiera hecho usted en el lugar de la directora frente a una situación similar? Plantear la respuesta teniendo en cuenta las “Pautas para reuniones eficaces” que se presentan en la actividad 5.

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador propone como dinámica una lluvia de ideas en plenario a partir de la lectura del caso y las preguntas orientadoras escritas en la pizarra. El formador es quien otorga la palabra y centraliza la atención del grupo en aquellos conceptos considerados fundamentales, de acuerdo a las “Pautas para reuniones eficaces”.
2. En una segunda instancia, se sugiere a los participantes que, divididos en dos equipos, realicen la simulación de una reunión en dos versiones: no efectiva y efectiva.

Se estima un tiempo aproximado de noventa minutos para completar las dos actividades.

Caso 7: Un final para este equipo

Los alumnos de la escuela están rodeados por un clima familiar preocupante: viven la situación del desempleo de los padres, pasan muchas horas solos, deben cuidar de sus hermanos, hacerse de comer. Asumen muchas más responsabilidades que las acostumbradas a la edad de diez o doce años.

Cuando se les da el espacio, sienten mucha necesidad de contar los cambios que se han producido en el hogar, aunque a veces les da vergüenza reconocer que no pudieron completar una tarea porque no tenían los útiles de trabajo o no pudieron hacer las fotocopias por falta de dinero.

Esta situación les causa de dificultades para concentrarse en las tareas, predomina la apatía, se relacionan con dificultad, no escuchan, toleran poco, hay indisciplina.

Los maestros y profesores de la escuela están cansados y agobiados frente a situaciones conflictivas; se ven frustrados por no poder resolver situaciones que los angustian. Les afecta escuchar los problemas y no poder solucionarlos.

La directora del centro, a los pocos meses de haber iniciado su gestión, consideró que frente a esa situación poco podría hacer si no encontraba la forma de abordar esos problemas desde la perspectiva del grupo. Comenzó por manifestar su preocupación a los docentes, durante las visitas que hacía a las aulas. En ese tiempo, consiguió el apoyo de cuatro maestras y de la encargada de la biblioteca, con quienes comenzó un proceso de estudio de los problemas de la escuela.

Eje temático

- Detección y resolución de problemas como tarea grupal.

Pregunta orientadora

¿Cómo podría continuar el proceso iniciado por la directora?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador organiza a los participantes en dos grupos. A cada uno le entrega el relato del caso y la pregunta que orienta la actividad. Solicita que planteen cómo abordarían el estudio de los problemas escolares utilizando algunas de las técnicas para la resolución de problemas y toma de decisiones que se presentan en módulo. Se cuenta con cuarenta minutos para la reflexión y el registro de los emergentes.
2. En una segunda instancia se pide a los grupos que preparen la simulación de lo que han discutido, a fin de su análisis en el plenario.
3. El plenario deberá evaluar cómo cada grupo aborda el problema y utiliza la o las técnicas adecuadas para el análisis y la resolución de problemas.

Caso 8: La fusión

El colegio está situado en una zona periférica de una gran ciudad. La directora tiene tres años de antigüedad en el cargo. Al centro asisten niños y jóvenes de entre cinco y diecisiete años. Todos los profesores trabajan un mínimo de treinta y cuatro horas semanales en la institución.

El colegio es producto de la fusión de uno municipal con otro religioso subvencionado.

Hace tres años, cuando ambos colegios comenzaron a funcionar en la órbita municipal, enfrentaron problemas de diversa índole. Dos de ellos fueron:

- La convivencia de una cultura burocrática con otra ágil y dinámica.
- Docentes que no creían que se pudieran alcanzar buenos resultados con los “alumnos municipalizados”.

La estrategia de la dirección (un equipo conformado por cuatro personas) fue:

1. Contactar a un sociólogo y un psicólogo, que estaban desempeñando funciones de docencia en una universidad (la directora sabía que estas personas estaban trabajando en proyectos de investigación educativa con otros colegios de la municipalidad). Proponerles un trabajo colaborativo donde la escuela les brindaría las posibilidades de realizar proyectos de investigación y ellos aportarían sus conocimientos y experiencia para abordar los dos problemas señalados.
2. Conseguir recursos a través de la postulación a proyectos de la Secretaría de Educación.
3. Determinar el objetivo de “abrirse a la comunidad donde las monjitas habían tenido mucha entrada y habría que ganarse esa confianza”.
4. Desarrollar un centro de “apoderados” para reunir a los padres los días sábados y así comenzar a estrechar vínculos.

Estas y otras acciones confluyeron en la elaboración de un proyecto institucional diseñado por un equipo (dirección y un grupo de docentes) y consensuado por el colectivo escolar.

Eje temático

- Detección y resolución de problemas como tarea grupal.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué opinión le merece la estrategia llevada a delante por la dirección? ¿Por qué?
- b) ¿Cómo imagina el proceso que siguió el equipo directivo para identificar los problemas del centro? Utilice el diagrama de causa-efecto para hacer el ejercicio.
- c) Si tuviera que pensar en un proyecto para vincular a los apoderados a su centro educativo, ¿cómo realizaría la planificación? Lea el apartado "Técnicas para la resolución de problemas y toma de decisiones" y seleccione aquellas que le puedan ayudar a plantear el problema, describirlo, analizar causas y encontrar estrategias de solución.

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador sugiere al grupo dividirse en subgrupos. A cada uno se le entrega el relato del caso y las preguntas que orientan la actividad. Se cuenta con noventa minutos para la reflexión y el registro de los emergentes. Para las preguntas b) y c) se sugiere el registro en una hoja de rotafolio.
2. En una segunda instancia, el formador realiza una ronda de análisis por pregunta. De esta forma, la pregunta a) es respondida por todos los grupos (en su defecto por un grupo y los demás mencionan coincidencias o divergencias) antes de pasar a la pregunta b) y así sucesivamente. La reflexión en plenario puede insumir noventa minutos.
3. El formador sintetiza los conceptos fundamentales trabajados a partir de las tres preguntas orientadoras.

Caso 9: ¿Equipo o grupo?

Desde hace seis meses un grupo de profesores de Lengua y Ciencias Sociales se reúnen quincenalmente para analizar la forma de coordinar actividades.

Iniciaron las actividades ante una solicitud de la directora, puesto que la nueva forma de trabajo debería implementarse en el año siguiente. La directora participó de las dos primeras reuniones, explicó "la circular" que había enviado la Secretaría y se puso a disposición para "lo que la necesitaran". Indicó que en ese grupo había personas muy capaces y que seguramente harían una buena propuesta.

Durante los dos primeros meses participaron todos los docentes. Había cierto entusiasmo por iniciar un trabajo nuevo, no rutinario. Una de las profesoras trajo un libro sobre

innovaciones didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales que quiso compartir con los demás colegas. Otro había leído un artículo interesante en una revista de pedagogía y también lo aportó al grupo. Así, intercambiaron ideas y se imaginaron cómo podrían funcionar.

Al tiempo comenzaron las dificultades para acordar los horarios de reunión ya que a dos de los profesores les habían sido asignados nuevos cursos y disponían de menos tiempo.

Sin embargo, realizaron un plan de actividades y dividieron las tareas acordando responsabilidades individuales. Sólo se reunían para discutir las propuestas que cada uno llevaba al grupo y decidir las nuevas formas de trabajo.

Ya estaban casi al final del tiempo estipulado para entregar la propuesta pero todavía no lograban salir de las interminables discusiones que se generaban ante cada idea.

Dos de los profesores, tan entusiastas como vehementes, trataban de imponer sus ideas y no dejaban hablar al resto. En una oportunidad, una de las profesoras que generalmente era callada en las reuniones, expresó con rabia que ya estaba harta de los diagnósticos y que no pensaba perder un minuto más de su tiempo asistiendo a esos encuentros si no se tomaba alguna decisión.

La semana siguiente a ese hecho, la directora se encontró con uno de los docentes en el corredor de la escuela y al preguntar por el estado del proyecto, éste le dijo que estaban "estancados".

La directora tiene miedo de que los docentes terminen no haciendo nada. Convoca a una reunión e invita a la supervisora.

Ejes temáticos

- Fases en la formación del equipo.
- Reuniones efectivas.
- Toma de decisiones.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuál es el rol de la directora en este proceso?
- b) ¿Qué forma de organización se da entre los docentes y qué resultados obtienen?
- c) El grupo no toma decisiones: ¿qué técnica le recomendaría?

- d) ¿Por qué cree que es convocada la supervisora? Fundamente su respuesta.
- e) ¿Qué sugerencias podrían hacerse a la directora para que la reunión fuera efectiva y cumpliera con el cometido?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador propone al grupo dividirse en cuatro equipos. A cada uno se le entrega el relato del caso y las preguntas orientadoras de la discusión. Cada equipo deberá trabajar dos de las preguntas en profundidad. Cuentan para esta instancia con treinta minutos.
2. Posteriormente, ya en plenario, los equipos se integran y comparten lo trabajado. Se establecen acuerdos y discrepancias.

Caso 10: Una reunión para el diálogo

Éste es el testimonio del director de una escuela en Bolivia. El relato es parte de una conversación y se centra en la estrategia que él utilizó para mejorar las relaciones con los padres que se mostraban contrarios a las nuevas formas de enseñanza de la lectoescritura.

“Los padres de familia se hallaban al principio muy agresivos. Creían que sus hijos tardarían años en aprender a leer y escribir; decían que ellos habían aprendido siempre primero a usar las letras y las vocales y preguntaban qué era lo que íbamos a enseñar ahora. Muchos padres eran de origen aymara y sentían temor de que sus hijos no aprendieran bien el castellano.

El día del encuentro con las familias, dos maestras y yo, que coordinábamos la reunión, empezamos por preguntarles cuáles eran sus temores. Queríamos aclarar malos entendidos y rumores que habían corrido entre los padres, teníamos que escuchar sus dudas y preocupaciones. Si no conseguíamos su apoyo, sería difícil trabajar con los niños después.

Nos reunimos en uno de los salones, habíamos dispuesto las sillas en círculo, les dimos la bienvenida y les comenté brevemente que sabíamos de la disconformidad de algunos padres por lo que queríamos saber cuáles eran sus dudas. Al principio nadie respondió, entonces les dije: ‘Entiendo su punto de vista y la razón por la cual están confusos, por eso me

gustaría poder explicarles cómo estamos pensando enseñar a sus hijos'. Así fue el comienzo de un vínculo muy fuerte con los padres. Hoy en día, los padres que eran más críticos son muy buenos colaboradores de la escuela."

Eje temático

- Redes de colaboración.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuáles fueron las estrategias del director para iniciar el vínculo con las familias?
- b) ¿Qué otras formas sugiere para lograr apoyo y colaboración de los padres?
- c) ¿Cómo concibe el trabajo en equipo con los padres?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador propone iniciar la dinámica con una lluvia de ideas a partir de la lectura del caso y las preguntas orientadoras de la discusión grupal. El formador registra en el rotafolio los emergentes de la lluvia de ideas.
2. Se solicita a los participantes que, reunidos en subgrupos, y a partir de lo expuesto y de los registros, elaboren un "Mapa de estrategias para el trabajo con padres de alumnos" y lo escriban en una hoja de rotafolio. Cada grupo coloca en la pared del salón su producción.
3. El formador realiza el cierre de la actividad, señalando los elementos similares o complementarios presentados por los grupos y jerarquizando los conceptos fundamentales trabajados.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y otros (2002), *La escuela del futuro: cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers.
- Álvarez, M. (1988), *El equipo directivo: recursos técnicos de gestión*, Madrid, Editorial Popular.
- ANEP (2003), *Evaluación para la mejora de la enseñanza*, Montevideo: ANEP-CODICEN/AECI.
- Antunes, S. (1992), *Manual de técnicas de dinámicas de grupos, de sensibilización y lúdico-pedagógicas*, Buenos Aires, Lumen.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (1998), *Proyecto educativo: construyendo con lápiz y papel*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales.
- Brodier, J. (1987), *Gruppen Dynamik, Natur och Kultur*, Lund.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1985), *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.
- Clark, R., Milburn, G. y Goodson, I. (coord.) (1989), *Re-interpreting curriculum research, images and arguments*, Londres, The Falmer Press.
- Cuenca, R. y Carrillo, S. (2002), *Dinámicas de grupos: Conceptos y técnicas*. Ministerio de Educación del Perú, GTZ, KFW. Lima.
- Dyer, W. G., L. de Valverde, B., Acosta, M. E. (1988), *Formación de equipos: problemas y alternativas*, Buenos Aires, Addison-Wesley Iberoamericana.
- FLACSO (1999), *Enfoque sobre el desarrollo sostenible*, Debate 47, Guatemala, FLACSO.
- Fullan, M. y Hargreaves A. (1996), *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goleman, D. (2003), *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*, Buenos Aires, Plaza Janés.
- Gordon, J. (1997), *Comportamiento organizacional*, México, Prentice May Hispanoamericana.
- Hargreaves, A. (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores*, Madrid, Morata.

- Hargreaves, A. y otros (2001), *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*, Barcelona, Octaedro.
- Hargreaves, D. y Hopkins, D. (1994), *Development planning for school improvement*, Londres, Cassell.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003), *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Lazzati, S. (1999), *El aporte humano en la empresa*, Buenos Aires, Macchi.
- Nias, J.; Southworth, G. y Campbell, P. (1992), *Whole school curriculum development in the primary school*, Londres, Cassell.
- Pichon-Rivière, E. (1985), *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social I*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rodríguez, G. (1999), "Participación ciudadana y desarrollo sostenible". En FLACSO, *Enfoque sobre el desarrollo sostenible*.
- Rué, J. (2003), "Equipos docentes, estrategias de mejora profesional y autorregulación". En ANEP (2003).
- Schargel, F. (1996), *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total: guía práctica*, Madrid, Díaz de Santos.
- Schvarstein, L. (2002), *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós.
- Senge, P. (1997) en el prólogo a, Arie De Geus, *Empresa viviente: hábitos para sobrevivir en el turbulento mundo de los negocios*, Buenos Aires, Granica.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1995); *Curriculum development: Theory into practice*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Tedesco, J.C. (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.
- Tyler, R.W. (1996), *Organización escolar: una perspectiva sociológica*, Madrid. Morata.

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

Comunicación

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIFE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



Directores en acción

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

Comunicación

Liliana Jabif

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

IIPE-UNESCO

Sede Regional Buenos Aires

Agüero 2071

(C1425EHS) Buenos Aires

Argentina

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

Contenido del módulo de "Comunicación"

Introducción	4
Objetivos.....	6
Conceptos emergentes.....	6
Información necesaria y oportuna.....	8
<i>Herramientas y estrategias</i>	10
Códigos comunes de comunicación.....	14
La información a transmitir: el mensaje	15
Los códigos de transmisión.....	15
La forma de comprender.....	16
<i>Herramientas y estrategias</i>	18
Mecanismos para el manejo de la información	26
<i>Herramientas y estrategias</i>	29
La comunicación y la información para la toma de decisiones	32
<i>Herramientas y estrategias</i>	34
Microcasos reales y actividades de formación	37
Caso 1: Dos historias incomunicadas.....	37
Caso 2: El ideario comunicacional	39
Caso 3: Comunicaciones que no cumplieron su cometido.....	41
Caso 4: El rumor	43
Caso 5: Las conversaciones con el director	45
Caso 6: Una suposición errónea	47
Caso 7: ¿Información o secreto?	49
Caso 8: Un instrumento eficaz de información.....	50
Caso 9: Dinamizando la comunicación con las familias.....	51
Caso 10: Lineamientos para la acción.....	53
Caso 11: El buen uso de la información	55
Referencias bibliográficas.....	57

Introducción

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

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

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

“Hay que estar disponible, poner en práctica eso de “director de puertas abiertas” que significa saber escuchar, ser una gran oreja.”

“A veces, los padres se acercan con agresividad a exigirte cosas y cuando se sienten escuchados la relación cambia. A veces es la escuela el único lugar donde pueden encontrar un espacio para descargar lo que les pasa a ellos y a sus hijos.”

El director de los centros educativos cumple un papel importante como articulador y enlace entre las diversas instancias que componen la compleja red en la que está inmersa la institución educativa. Para influir en los equipos docentes a fin de implementar innovaciones que mejoren los aprendizajes de los alumnos, para generar alianzas con otras organizaciones que puedan apoyar el trabajo de las escuelas en contextos de pobreza y negociar con padres, autoridades y maestros, el director debe ser un comunicador eficiente que favorezca el análisis y la discusión crítica de los problemas y establezca el diálogo como forma de interrelación humana.

Una de las tareas inherentes de la función *directiva* es la de establecer *redes de comunicación*, es decir, saber comunicar internamente y con el entorno. Es además, una de las competencias necesarias para desarrollar esta compleja tarea que incluye también: informar acerca de disposiciones y normativas, dar instrucciones, mantenerse informado sobre las actividades que ofrecen los organismos, motivar y escuchar problemas (Mintzberg, 1983).

Para una escuela que desee innovar sus prácticas y esté dispuesta a enfrentar los desafíos del cambio se hace aún más necesaria la participación colectiva. En esta tarea, el *directivo* deberá generar espacios de intercambio donde se establezca un diálogo que permita por ejemplo, explicitar los distintos intereses y motivaciones, aclarar posicionamientos diversos y negociar la distribución de responsabilidades (Aguerrondo, 2002).

Así, los procesos de transformación organizacional están estrechamente ligados a los procesos de comunicación, pues se considera que la gestión es el desarrollo de compromisos de acción que se logran fortaleciendo la capacidad de “formular peticiones y obtener promesas” (Casassus, 2003). En estrecha vinculación con estas perspectivas, la investigación realizada para elaborar el presente proyecto mostró la existencia de escuelas cuyos directivos son capaces de generar circuitos de comunicación que permiten contar con información oportuna y relevante, generar códigos comunes de comunicación, asegurar que existan mecanismos de manejo de la información para que llegue a todos los sectores implicados y sea incorporada en la toma de decisiones.

El módulo está estructurado del siguiente modo:

- Primero se introducen algunos conceptos teóricos fundamentales desde donde abordar la temática de la comunicación 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 comunicación, 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 tiene por objetivo facilitar al formador las herramientas que le permitan desarrollar en los directores y directoras que trabajan en centros educativos en contextos de pobreza las competencias para:

- Establecer los criterios que permitan contar con la información necesaria y oportuna.
- Comprender los elementos que intervienen en los procesos de comunicación y generar códigos comunes de comunicación.
- Definir mecanismos que aseguren un adecuado manejo de la información.
- Integrar los procesos de comunicación-información para la toma de decisiones.

Conceptos emergentes

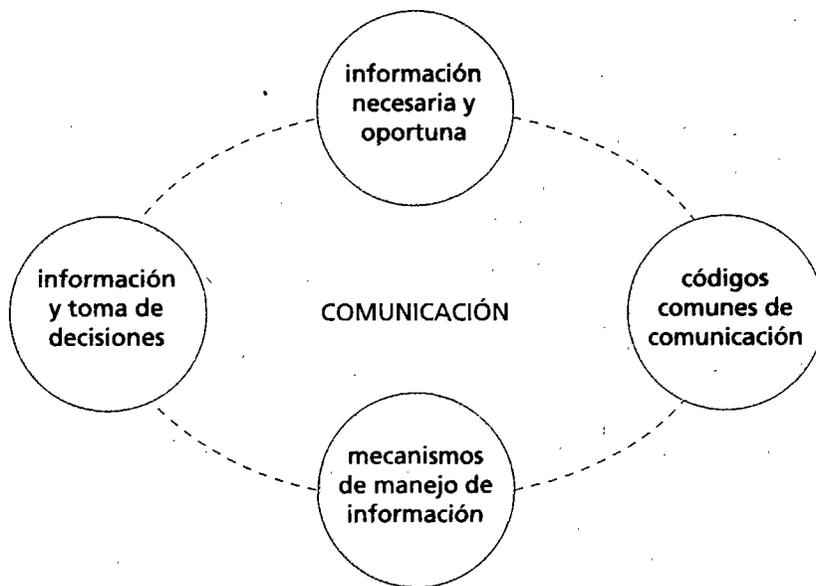
Los líderes educativos necesitan integrar entre sus estrategias la creación de circuitos de comunicación que les permitan:

- Establecer criterios para contar con información necesaria y oportuna.
- Comprender los elementos que intervienen en los procesos de comunicación y generar códigos comunes de comunicación.
- Definir mecanismos que aseguren un adecuado manejo de la información.
- Integrar los procesos de comunicación-información para la toma de decisiones.

El diagrama propuesto para abordar el tema de la comunicación jerarquiza estos cuatro aspectos (ver figura 1), entendidos como fundamentales para alcanzar verdaderos circuitos de comunicación que permitan al centro educativo organizar las prácticas colectivas, sumar esfuerzos y mejorar las dinámicas institucionales y de aula (Butelman, 1996). Cada uno de estos campos de análisis representa aspectos específicos y complementarios a incorporar en las prácticas comunicativas.¹

¹ Para complementar el marco conceptual de este módulo se recomienda consultar otros materiales publicados por IPE-UNESCO Buenos Aires: *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de la transformación educativa* (2000) y *Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa, "La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa"* (2004).

Figura 1. El circuito de la información



Información necesaria y oportuna

“La Secretaría nos vive pidiendo información, llegan circulares de todo tipo a diario. Yo filtro la información, porque si no, viviríamos solamente para cumplir con los informes que nos piden. Me pregunto además qué hacen con tanta información. ¿La leen? ¿Para qué la usan? Sería bueno saber por lo menos cuál va a ser su destino.”

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

“Convocamos a los padres a las reuniones a través de citaciones, después colocamos carteles a la entrada de la escuela, en los muros y, claro, están las entrevistas individuales.”

Por ser el centro educativo una organización compleja en la que circula una gran cantidad de información es necesario establecer ciertos criterios que permitan contar con la información necesaria en el momento adecuado. En tal sentido, es importante definir: qué información transmitir, cómo transmitirla, cuándo transmitirla y a quién hacerla llegar.

Para alcanzar una mejora sustancial en el manejo de la información es necesario (Borrell, 1996):

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

Uno de los aspectos que caracteriza a un "centro docente sano" (Miles, 1974; citado por Escudero, 1997) es lograr buenos sistemas de comunicación que permitan contar con suficiente información para detectar y comprender el origen de posibles ejes de tensión, como paso previo y fundamental para resolverlos. A partir de esta perspectiva se consolida el *movimiento de mejora escolar* (De Miguel y otros, 1994), orientado a relevar información sobre el centro que permita comprender su funcionamiento e incidir en su mejora a través de mecanismos que integren a todos los involucrados en espacios para intercambiar información que sirva para la acción.

Un adecuado manejo de la información permite definir *hipótesis de causa* (Aguerrondo, 1989), que se construyen a partir de dos vertientes: la percepción de los actores y la información fáctica. Si la información basada en datos no es entregada o socializada en forma oportuna por el colectivo, no se producen los procesos de reflexión y participación de los actores, y prevalece así la interpretación subjetiva de los fenómenos para la toma de decisiones. Adquiere relevancia entonces la forma en que el director articule el manejo de la información, ya sea que adopte una postura más vinculada a la generación de información o una que se caracterice por limitar o regular su flujo.

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

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

Reunidos en grupos, los participantes discuten las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es la política de comunicación en su escuela?
- b) Piensen en algunos de los comunicados de las autoridades educativas que han llegado a la escuela. ¿Cuáles son los criterios que eligen para decidir: si transmiten o no esa información, cómo y cuándo transmitirla, y a quién hacerla llegar? El formador puede proponerles un trabajar sobre un cuadro como el siguiente.

Análisis de la política de comunicación

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

Actividad 2

Con el objetivo de socializar e intercambiar entre los participantes ideas y prácticas acerca de aspectos relacionados con la difusión de la información en los centros educativos, el formador propone a los directores que trabajen sobre las siguientes tareas:

1. Pensar en diferentes actores (padres, alumnos, docentes, personal auxiliar) para cada uno de los cuatro objetivos de comunicación que se presentan en el siguiente cuadro y elegir los canales o medios que consideren más adecuados para lograr el objetivo. Justificar la respuesta a través de ejemplos de la propia práctica.

Objetivo de la comunicación	Actores	Canales/medios de comunicación elegidos
Difundir información proveniente de la Secretaría de Educación	• •	• •
Dar información proveniente de la Secretaría de Educación para tomar decisiones en el centro	• •	• •
Brindar información para persuadir o conseguir apoyo sobre un asunto o una actividad	• •	• •
Compartir información para resolver un problema del centro	• •	• •

2. Presentar al plenario los emergentes del trabajo grupal, en papelógrafo o filmi-
na (transparencia).
3. El formador invita a la discusión sobre la pertinencia en la elección del medio o canal en relación con el objetivo perseguido con la comunicación.
4. Una vez concluidas las presentaciones y la discusión plenaria, el formador propone a los grupos que evalúen la elección del medio o canal elegido para difundir la información en relación a algunos criterios establecidos en los cuadros 1 y 2.

Cuadro 1. Criterios para la elección de medios de comunicación (elaborado a partir de Reobuck, 2000)

- El volumen o la complejidad de la información.
- El requerimiento de una respuesta inmediata al mensaje.
- Cantidad de personas a las que se dirige el mensaje.
- Posibilidad de cambiar el mensaje una vez transmitido.
- Formalidad o informalidad que requiere el mensaje.
- Contemplar limitaciones geográficas o físicas en los medios a utilizar.

Cuadro 2. Comunicación oral y comunicación escrita: ventajas y desventajas

	Verbal grupal	Verbal "cara a cara"	Escrita
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión rápida. • Transmisión flexible. • El emisor controla el momento y el lugar de transmisión. • Permite una respuesta inmediata. 	<p>Todas las ventajas de la primera además de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser más personalizada. • Generar compromiso. • Permitir la ayuda de las señales no verbales para hacer entender el mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un registro del mensaje. • Permite al receptor repetir el mensaje hasta su total comprensión. • Adecuada para los mensajes complejos o largos. • Permite al receptor asimilar el mensaje a su propio ritmo. • Exige mayor precisión.
Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> • El mensaje se puede olvidar. • El mensaje puede ser transmitido alterando el sentido con el que fue diseñado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El receptor no puede repetir partes de las que no está seguro. • No existe un registro. • Si el mensaje es complejo o largo, se puede perder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere más tiempo de elaboración. • Es impersonal. • No se produce una respuesta inmediata.

Adaptado de De la Torre, citado en Lazzati (1999).

5. El formador solicita a los grupos que presenten al plenario los emergentes de las revisiones grupales. Concluye con una síntesis acerca de la importancia de dar a conocer la información que afecta a los diferentes sectores y de seleccionar canales o medios ágiles y eficaces para transmitir la información.

Bibliografía comentada

Gairín, J. y Darder, P. (1994), *Organización de centros educativos*, Barcelona, Praxis.

El libro aborda el manejo de la información desde una doble perspectiva: como elemento vinculante de las coordinaciones docentes y como insumo fundamental en los procesos de evaluación institucional. Los autores también trabajan el tema de la comunicación, su naturaleza y modalidades, y la relacionan con la toma de decisiones.

Frigerio, G. y otros (1996), *Las instituciones educativas*, Buenos Aires, Troquel.

En esta obra, Inés Aguerrondo desarrolla un capítulo sobre "Planificación de las instituciones educativas" en el que analiza la viabilidad del cambio como algo a construir por la institución. Uno de los elementos que jerarquiza en el análisis es el adecuado manejo de la información que permita: realizar estudios de base, implementar diagnósticos y construir escenarios prospectivos para ajustar las prácticas grupales e institucionales en función del análisis que se haga de la información procesada.

Códigos comunes de comunicación

“Con algunos padres mantenemos una comunicación fluida, se acercan a la escuela por los problemas con sus hijos y al final uno termina escuchando todas las dificultades por las que está pasando la familia. Es importante escucharlos. Algunos padres son agresivos y trasladan a la escuela sus frustraciones y problemas, esos son los casos que los maestros nos delegan porque no saben cómo tratarlos. Yo les digo que no se defiendan, que los escuchen y, una vez que se hayan calmado, puedan conversar, pero eso sí, sin agresiones.”

“Los padres en esta escuela se acercan poco. Creo que no se animan a hablar, tienen un nivel cultural muy bajo, algunas madres sólo fueron a la escuela pocos años, su lenguaje es muy limitado y a veces son muy retraídas.”

Toda comunicación tiene lugar en una sociedad, pero aun cuando se hable una misma lengua, se utilice una sintaxis correcta y se posea un rico vocabulario, la comunicación puede ser conflictiva, irracional y conducente al disenso.

Más que la *participación*, el punto de partida de toda comunicación es la *comprensión*, por lo que es necesario prestar atención a los marcos de referencia de los involucrados en el proceso, dadas las diferentes lógicas y códigos que pueden estar conviviendo en el mismo centro (Luhmann, 1996).

La comunicación ocurre cuando existe un sentido comunicado y compartido por quienes intervienen en esa interacción. En este proceso, una persona responde a un mensaje y le asigna un significado, una imagen mental que ayuda a interpretar los fenómenos y desarrollar el sentido de entendimiento (Habermas, 1971). La comunicación eficaz es un intercambio a través de palabras y de gestos, coincidentes en el significado. Si el contenido del mensaje y lo verbal no es consistente con lo no verbal (la entonación de la voz, la postura, los gestos, etc.), la comunicación se presta a confusiones (ruidos, obstáculos, barreras), generando situaciones de conflicto (Kreps, 1986).

Si bien la comunicación está en la base de todo sistema social, no ocurre por azar sino que requiere de estrategias y códigos que fomenten el intercambio a partir de cierto comportamiento comunicacional. La información es *selección entre alternati-*

vas (Rodríguez, 2002) en relación a: (i) el mensaje, (ii) los códigos de transmisión (tipo de lenguaje, expresiones, gestos), (iii) la forma de comprender (el receptor selecciona el marco de referencia que le otorga sentido a la información recibida y verifica la comprensión).

En toda comunicación, tanto el emisor como el receptor participan activamente del proceso comunicacional. Cuando ambas selecciones son complementarias se alcanza la comunicación esperada; cuando esto no se logra, la comunicación no se establece. Por lo tanto, cada persona involucrada en un proceso de comunicación parte de su propio esquema de distinción que le otorga sentido (o no) a lo comunicado (Ellis y McClintock, 1990).

La información a transmitir: el mensaje

Este aspecto refiere a tres elementos clave:

1. Tener en cuenta el objetivo de la comunicación, el fin que se persigue con la ella.
2. Adaptar el mensaje al destinatario a fin de evitar los problemas de comunicación que ocasionan las suposiciones, los sobreentendidos, los mensajes incompletos, entre otros "ruidos" en la comunicación.
3. Buscar la retroalimentación, o *feedback* (verbal o gestual), a fin de evitar una comunicación unidireccional o sin retorno y propiciar la comunicación de doble vía. Por esto, es necesario ajustar el nivel de la información a las necesidades del receptor, teniendo en cuenta:
 - Los marcos de referencia de los destinatarios (edad, conocimientos, experiencias, preferencias, necesidades, actitudes, estilos personales, modos de vida y pautas culturales).
 - El contenido (omitir o incluir detalles, utilizar o no evidencia empírica).
 - Las formas de verificar la comprensión del mensaje a través de preguntas o de la observación de los gestos.

Los códigos de transmisión

Lograr claridad en la expresión es un factor importante para evitar los obstáculos en la comunicación interpersonal. Se acostumbra decir que la comunicación está "fuera de código" cuando, por ejemplo, se utilizan jergas técnicas, abreviaturas u otras expresiones difíciles de entender por el otro. En la comunicación cara a cara, la consistencia en-

tre las formas verbales y no verbales de comunicación es relevante e implica que el tono de la voz, los gestos y las expresiones faciales deben trabajar en conjunto con el contenido del mensaje para reflejar la confianza y la convicción de lo que se dice. Se estima que el 10% de la comunicación está representado por las palabras, el 40% por los sonidos y la manera en que se dicen las palabras (tono de voz) y el 50% por el lenguaje no verbal y corporal (Ellis y McClintock, 1990).

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

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

La forma de comprender

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

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

Para manejar las inferencias es necesario comprender que:

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

A nivel institucional, el marco de referencia alude al conjunto de elementos que tiene que ver con la historia, los valores y el sentido que la escuela ha definido. Es importan-

te que la escuela establezca o construya ciertos marcos de referencia que aseguren esquemas colectivos de distinción para favorecer la comprensión de lo comunicado.

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

Existen factores propios de los grupos que pueden favorecer la identificación de sus miembros y, por lo tanto, la construcción de códigos comunes (March y Simon, 1958, citados por Rodríguez, 2002):

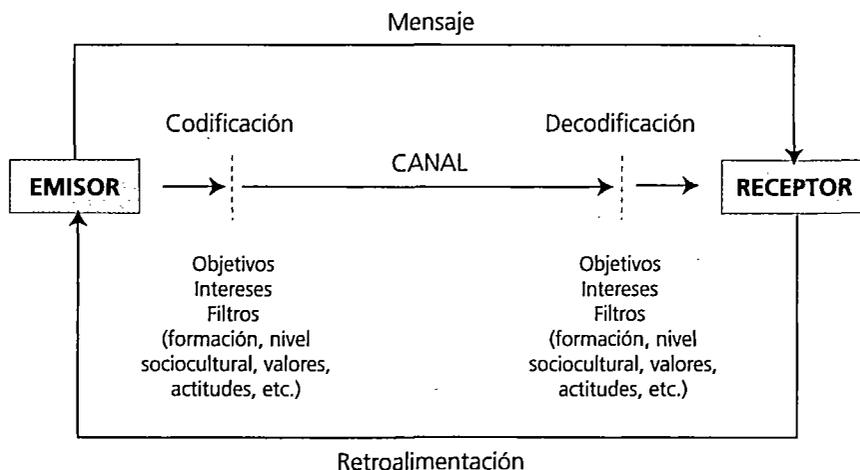
- Prestigio percibido.
- Número de objetivos compartidos.
- Frecuencia de interacción entre el individuo y el resto del grupo.
- Necesidades del individuo satisfechas en el grupo.
- Competencia entre los miembros del grupo y el individuo.

Actividad 3

El objetivo de la actividad, que consta de cuatro fases, es analizar los elementos que intervienen en los procesos de comunicación interpersonal e institucional y minimizar los factores que bloquean, distorsionan y generan conflictos.

Fase 1: Los grupos eligen un tema para comunicar (objetivo de la comunicación) a cuatro tipos de actores distintos, seleccionan un canal o medio y el objetivo del mensaje. Para la elaboración de las cuatro comunicaciones, los participantes tendrán en cuenta los elementos presentes en el modelo de comunicación de *enfoque interaccionista* cuyas ideas básicas se ilustran en la figura 2:²

Figura 2. El modelo de comunicación de enfoque interaccionista



² Para profundizar acerca del enfoque interaccionista véase Elizondo Huerta (2001).

Se prestará especial atención a los siguientes aspectos:

1. Los marcos de referencia de los diferentes destinatarios, sabiendo que en el proceso de codificación-decodificación se produce un filtro entre lo que quiso comunicar el emisor y lo que entiende el receptor.
2. El contenido del mensaje y la claridad de lenguaje, de acuerdo con los destinatarios.
3. La necesidad o no de la instancia de retroalimentación, o feedback, para los mensajes que se quieren transmitir a los diferentes actores. Si se considera necesaria la retroalimentación para verificar la comprensión, ¿cómo harían para obtener *feedback*? Ejemplificar.
4. El papel que juegan el contexto, la oportunidad, la situación del entorno para los tipos de comunicaciones que se están planificando.

Fase 2: Una vez elaboradas las cuatro comunicaciones, se decide la forma de presentación al plenario, de acuerdo con el objetivo de la comunicación y el destinatario (puede usarse papelógrafo, filmina, o simulación). Se tendrán en cuenta las pautas del cuadro 3.

Cuadro 3. Tipos de lenguajes y pautas de uso

Lenguaje verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar lenguaje acorde con los marcos de referencia del receptor. • Usar palabras técnicas cuando el destinatario comprende este lenguaje. • No utilizar palabras ambiguas (“adecuado”, “bien”, “mal”). • No utilizar frases antagónicas o demasiado categóricas que generan reacciones negativas o defensivas, por ejemplo: nunca, siempre.
Lenguaje gestual	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar coherencia entre las palabras y los gestos. • Establecer contacto visual. • Disponerse corporalmente para denotar atención hacia los interlocutores. • Asentir con la cabeza si es necesario. • Usar un tono de voz consistente con el mensaje (utilizar inflexiones de la voz). • Manejar la distancia física

Fase 3: Los grupos diseñan una pauta de cotejo para coevaluar las presentaciones (tanto escritas como orales) teniendo en cuenta todos los elementos que deben estar presentes

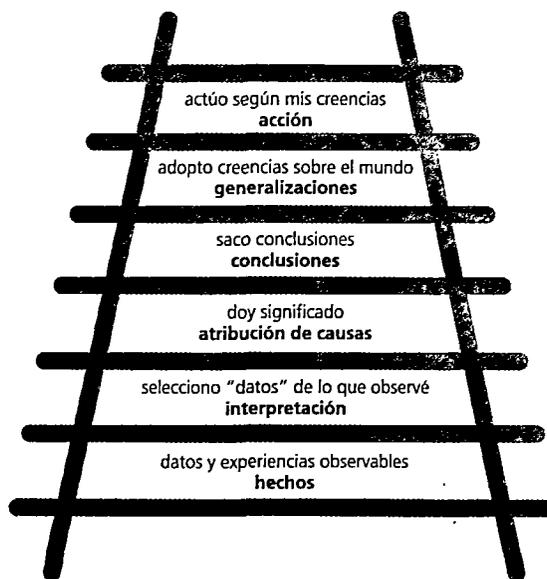
en una comunicación en la que “se comprenda lo que se quiere decir”. Se registran los indicadores de las listas de cotejo en papelógrafo para presentar al plenario. El formador conduce la discusión grupal para tomar la decisión de si se elige una de las listas presentadas o si se construye una nueva lista de cotejo a partir de los aportes de cada grupo.

Fase 4: Cada integrante realiza la presentación y los demás la evalúan, indicando fortalezas y debilidades de acuerdo con la lista de indicadores pactada.

Actividad 4

1. Los participantes trabajan en grupos para analizar el fenómeno de las inferencias, a partir de “la escalera de las inferencias” (modelo de Argyris). Se solicita que reflexionen sobre las siguientes preguntas:
 - a. Desde su experiencia, ¿qué situaciones o casos puede asociar a este fenómeno?
 - b. A nivel institucional, ¿qué efectos o consecuencias tiene la definición de los marcos de referencia del centro como factor de apoyo a la comprensión de los mensajes y comunicados?

Figura 3. La escalera de las inferencias (modelo de Argyris)



2. El formador solicita a los grupos los emergentes de las discusiones grupales. Rescata las ideas y ejemplos más significativos para plantear los efectos de las inferencias en la generación de conflictos, tanto interpersonales como de los individuos hacia la institución.

Actividad 5

Los objetivos de la actividad son aplicar las técnicas de preguntar y escuchar en una comunicación cara a cara y simular una situación utilizando las estrategias y herramientas de una comunicación eficaz. El trabajo se realiza en grupos y como material de apoyo se entregan los textos "Seis herramientas para preguntar" y "Seis herramientas para escuchar".

El formador solicita a los grupos:

1. Planificar una comunicación verbal cara a cara con padres, docentes, autoridades, representantes de ONG, fundaciones u otro tipo de organización.
2. Elegir por cada grupo un tipo de destinatario del mensaje y elaborar el guión de la conversación con ese receptor, utilizando la técnica de preguntar y escuchar para verificar la comprensión y los materiales de apoyo.
3. Preparar la simulación.
4. Elaborar una lista de cotejo y entregarla en el momento de la simulación a los demás participantes. Los demás grupos evaluarán sobre la base de esa lista.
5. Simular la conversación. Los grupos coevaluarán las simulaciones sobre la base de la lista de cotejo elaborada por cada grupo.

Destinatario	Objetivo Mensaje
Padres	
Docentes	
Autoridades	
Representante de ONG	
Otros	

Seis herramientas para preguntar	
1	<p>Preguntas para entender los hechos.</p> <p>Son de tipo: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿quién?</p> <p>No pueden tener un "sí" o un "no" por respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué les hace pensar eso? • ¿Podría explicar por qué piensa eso? • ¿Cuál es el problema, según su punto de vista? • ¿Cuáles son los datos observables detrás de estas afirmaciones? • ¿Qué podríamos hacer entonces? • ¿De qué otra forma podemos ver el hecho? • ¿A quién le afecta? • ¿Cuándo dice X está queriendo decir que [la propia interpretación]?
2	<p>Preguntas para hacer que la otra persona dé más explicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría darme un ejemplo de la forma en que aplicó el concepto? • ¿Por qué creen que la reunión fracasó? • ¿Podrían explicar cómo lo implementaron?
3	<p>Revertir preguntas.</p> <p>Hacer que las personas contesten sus propias preguntas ayuda al desarrollo del pensamiento lógico y aumenta la responsabilidad en la búsqueda de la resolución a los problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué creen ustedes que hay que hacer? • Bueno, pero ¿usted qué recomienda? • Me gustaría que pensara en cómo resolverlo.
4	<p>Preguntas hipotéticas.</p> <p>Se propone una hipótesis y se pregunta la opinión. De esta forma se genera compromiso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supongan que X. ¿Qué harían? • Imaginen X. ¿Cómo podría realizarse de otra forma? • En la escuela A lo hacen de esta manera. ¿Habría forma de que hiciéramos algo parecido? ¿Cómo? • Imaginen que iniciamos el trabajo conjunto X. ¿Cómo reaccionarían los padres?
5	<p>Preguntas con alternativas.</p> <p>Se pide la elección entre dos o más posibilidades.</p>

(Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> • Dado que necesito que usted me entregue el informe a las cuatro de la tarde, ¿qué sería más conveniente: que lo hiciera con el coordinador o con todo el equipo?
6	<p>Preguntas de recapitulación.</p> <p>Se utilizan para resumir, en una discusión, los logros o las líneas de dirección. Aunque no se hayan llegado a acuerdos, estas preguntas clarifican los avances y los puntos en desacuerdo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En resumen, acordamos X. ¿Cómo podemos seguir avanzando? • Veamos si nos entendemos. Primero, usted va a X; segundo, yo puedo aportar X. ¿Es así como lo ve?
	<p>Seis herramientas para escuchar</p>
1	<p>Empatía</p> <p>Es la habilidad de escuchar con comprensión. Requiere desarrollar la capacidad de entender los porqué y ayudar a poner en perspectiva el problema para resolverlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué te parece que es así? • ¿Qué fue lo que pasó? • Entiendo... ¿Cómo puedo ayudarte?
2	<p>Neutralidad al escuchar</p> <p>Esta habilidad desarma el mecanismo "amenaza-defensa-amenaza" y permite mantener el control de la discusión. Para usar esta herramienta es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflejar una actitud de neutralidad. • Mostrar respeto hacia el punto de vista del otro. • Escuchar sin dar lecciones de moral. • No mostrar asombro, sorpresa u oposición. • No hacer juicios prematuros de lo "correcto" o "incorrecto". • No interrumpir.
3	<p>Demostrar que se quiere escuchar</p> <p>Utilizar la mirada, las expresiones faciales y el lenguaje corporal. Se demuestra interés asintiendo con la cabeza, demostrando atención con la mirada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear pausas y períodos de silencio para que la persona pueda pensar..

(Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> • Usar expresiones audibles de interés tales como "Ajá", "Ya veo", "Hmm". <p>Estos comportamientos motivan a las personas a revelar hechos y sentimientos importantes.</p>
4	<p>Aclaración</p> <p>Es la combinación del uso del lenguaje corporal y la técnica de preguntar, para sondear y llegar más a fondo en la comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No entiendo bien... ¿Podríamos repasarlo nuevamente? • ¿Me podría dar un ejemplo para verificar si comprendí? • ¿Por qué lo ve como problema? • ¿Hay algo más sobre esto que debemos saber? • A ver si entiendo... Quiere decir que...
5	<p>Retroalimentación</p> <p>Es la técnica que permite verificar si se entendió el mensaje que se quiso transmitir.</p> <p>Para poner en práctica la comunicación de doble vía, es necesario expresar con las propias palabras lo que transmitió el otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entonces, si entiendo bien, lo que quieren decir es que... • Se lo voy a plantear yo para ver si estamos de acuerdo...
6	<p>Recapitulación</p> <p>Son resúmenes informales que se realizan durante una conversación o reunión de grupos, con el objetivo de lograr acuerdos o avances que recapitulen lo que se dijo y que expresen lo que deberá hacerse después.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bien, estamos de acuerdo en que... • Entonces, acordamos que ...

Bibliografía comentada

Anthropos (1997), Nicklas Luhmann. *Hacia una teoría científica de la sociedad*, n° 173-174, Barcelona.

Esta revista recopila diferentes artículos que hacen referencia al trabajo de Luhmann, poniendo especial énfasis en su teoría de la comunicación como reemplazo de la teoría de la acción. El autor afirma que la comunicación es la única operación que es capaz de

sustentar lo social y donde actuar es seleccionar e interactuar es transmitir a otros la propia selección. Basa su análisis en tres selecciones: (i) de información, (ii) de expresión y (iii) de comprensión.

Medaura, J. y Monfarrell, A. (1987), *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo*, Buenos Aires, Humanitas.

Este material contiene una serie de técnicas para abordar el trabajo con grupos, a partir de ciertos ejes temáticos que incorporan la comunicación. Las autoras nos dicen que “comunicar es considerar al otro un interlocutor válido; es saber escuchar lo que el otro dice; es comprender el contenido y el sentimiento del otro; es tratar de ser concreto y auténtico. Todas estas actitudes que hacen a una buena comunicación pueden ser aprendidas en la escuela”.

Reobuck, C. (2000), *Comunicación eficaz: un manual práctico para pensar y trabajar con inteligencia*, Barcelona, Naturart.

Es un libro práctico que aborda los diferentes aspectos de la comunicación oral y escrita. Se plantea como un manual de autoaprendizaje y presenta varias pautas para mejorar las habilidades de comunicación, así como un capítulo de cuestionarios de autoevaluación de las habilidades de comunicación.

Mecanismos para el manejo de la información

“El personal es muy bueno, no tenemos problemas de rotación así que hace varios años que trabajamos juntos, lo que ha creado un clima de confianza que nos permite hablar de todo. Durante la planificación anual hubo posiciones muy diferentes en cuanto a la forma de llevar adelante el proyecto, pero en lo principal, en lo que queremos lograr con esta escuela, estamos de acuerdo.”

“Para nosotros, el “boletín interno” es el vínculo entre los niveles, porque si no, es muy difícil llegar a todos. De esta forma, con este medio, podemos informar rápidamente, porque lo que priorizamos es la agilidad y el dar participación. También lo hacemos por medio de las carteleras.”

“Trato en lo posible de evitar la comunicación informal cuando se trata de decir algo que concierne a todos porque me parece que las cosas deben decirse en los ámbitos adecuados. Claro que si se trata de responder a alguna pregunta individual, entonces sí, aprovecho esos minutos de tiempo en el lugar que sea.”

Las evidencias recogidas a través de las entrevistas a los directores hablan de la necesidad de que la comunicación se instale en todos los sectores del centro educativo, en tanto no se trata de un fenómeno que se produce en forma natural. La propia estructura cubicular y compartimentada de cualquier institución lleva a que la información tienda a presentar un comportamiento sectorial.

Desde un punto de vista estructural, las escuelas no favorecen la interacción entre sus diferentes sectores debido a la fuerte presencia de la visión áulica. Tendrán que ser el director y su equipo quienes promuevan una mirada mucho más transversal e integradora a partir de estrategias comunicativas que involucren a los distintos sectores del centro. Al decir de Braslavsky (2001): “Probablemente haya llegado el momento de salir de la trampa de dialogar o debatir entre un modelo de tipo *top-down* y otro de tipo *botton-up*. [...] Su sentido sería poner diversos niveles de gestión en una mucho más intensa interacción y redefinirlos como cooperantes (no como mandatarios y servidores).”

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

Si se piensa la comunicación desde la perspectiva de una *red comunicacional* surge la necesidad de detectar y diferenciar:

- Aquellas rutinas de comunicación que unen sectores, de otras que aíslan.
- Los puntos (nodos) de promoción y difusión de información útil y oportuna, de otros con efectos opuestos.
- Sectores en los que la densidad de información que se transmite es significativamente mayor que en otros donde las prácticas se vuelven automáticas y rutinarias.
- Dispositivos de comunicación que han demostrado ser útiles para socializar información, en relación a otros que no impactan en las personas a las que van dirigidos.

Si se analizan los *dispositivos de comunicación* como dinamizadores de la construcción de redes de vinculación, es importante tener en cuenta:

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

Si se analiza la *periodicidad con que se trasmite la información*, aparecen algunas prácticas que, aunque inherentes a todas las organizaciones, se observan frecuentemente en los centros educativos y que vale la pena mencionar porque su presencia es motivo de conflictos frecuentes:

- Las retransmisiones (comunicaciones que se transmiten de una persona a otra y que por esta razón sufren modificaciones).

- El rumor (forma de comunicación informal que surge cuando los mensajes formales no llegan a tiempo a los destinatarios).

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

- Pueden abrirse para expresar opiniones, examinar y cuestionar pensamientos y sentimientos (Senge, 1995; el autor se refiere aquí a la necesidad de practicar la apertura reflexiva, de cuestionar el pensamiento propio y reconocer que toda certidumbre es una hipótesis de la realidad). Existe por lo tanto un clima de confianza que se manifiesta en la apertura al diálogo, a la participación y a la expresión de ideas divergentes.
- El directivo es un modelo de persona confiable para generar ese clima de entendimiento, que anima a todos los integrantes del colectivo de trabajo a participar exponiendo ideas, puntos de vista, objeciones constructivas y dificultades, brinda información, comunica los logros y las dificultades observadas para avanzar en el proceso.

Actividad 6

El formador invita a los participantes a que, reunidos en pequeños grupos, analicen las siguientes afirmaciones y que respondan las preguntas, justificando y ejemplificando sus respuestas a partir de experiencias concretas que ilustren las respectivas posiciones.

1. "Difundir la información es una forma de democratizar el poder en las organizaciones."
 - a) ¿Cuál es su opinión al respecto?
 - b) ¿Qué riesgos puede conllevar una difusión amplia de las informaciones?
 - c) Si hiciera un análisis de costo-beneficio, ¿qué pesaría más en su balanza?
2. "Promover una política institucional de comunicaciones abiertas disminuye las posibilidades de la formación de grupos de poder alrededor del control de la información."
 - a) ¿Cuál es su opinión al respecto?
 - b) ¿Qué estrategias podría implementar para minimizar la formación de grupos de poder en el centro educativo con relación al manejo de información?

Actividad 7

Esta actividad puede realizarse en forma de discusión plenaria o en pequeños grupos. El objetivo es reflexionar y proponer acciones concretas para la disminución del rumor en la institución a partir de las siguientes preguntas para la discusión:

- a) ¿Qué problemas ha generado el rumor o las retransmisiones de información en su centro? ¿Cómo se han abordado?
- b) ¿Qué sugerencias pueden hacer desde su experiencia?
- c) ¿Qué tan realistas les parecen las "Pautas para disminuir el rumor" que se presentan a continuación?

Pautas para disminuir el rumor

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

Actividad 8

El formador solicita a los participantes que, reunidos en grupos, respondan las siguientes preguntas relacionadas con las instancias de comunicación con los padres de familia.

- a) Los lineamientos que siguen fueron elaborados a partir de las entrevistas realizadas a los directivos de escuelas durante la fase indagatoria de este trabajo. ¿Cuál es su opinión al respecto?

Lineamientos para las instancias de entrevistas con padres

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

Los errores más frecuentes

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

b) ¿Qué otros aportes puede agregar a la lista de “los errores más frecuentes”?

Bibliografía comentada

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

Esta obra está integrada por una serie de artículos que analizan la dinámica interna de las instituciones desde una perspectiva reticular, poniendo especial énfasis en las particularidades de los vínculos. Conceptos como *plurilocalidad*, *segmentariedad*, *heterogeneidad* y *multiplicidad* ponen en evidencia algunas de las características de quienes hoy habitan las instituciones sociales y que se enfrentan con formas estereotipadas de funcionamiento.

Imbernón, F. (coord.) (1999), *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.

El autor plantea la necesidad de crear verdaderas estructuras democráticas de participación entre las instituciones y el entorno que atienden, a través de redes de soporte mutuo, de intercambio, de aprovechamiento de recursos, etc. Afirma que la “institución educativa ya no posee un saber instituido incuestionable, sino que éste se expande en el tejido social”. En tal sentido, plantea la necesaria revisión de aspectos estructurales que determinan una cierta forma de funcionar (canales de comunicación, distribución de los tiempos y espacios, criterios de agrupamiento, etc.).

La comunicación y la información para la toma de decisiones

“Las conversaciones con los padres son importantes: por ellos nos enteramos de algunas dificultades que explican muchas veces el mal rendimiento o la indisciplina. Si no preguntamos, no sabemos y si no sabemos, no podemos ayudar.”

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

En concordancia con lo que señala la literatura, los directores plantean que si bien es importante contar con adecuados canales de comunicación que permitan que la información fluya en los distintos sectores de la escuela, ésta no es condición suficiente para producir un cambio si luego esa información no es utilizada para la toma de decisiones (Frigerio y otros, 1996).

Para construir el cambio y hacer viable la transformación, los centros realizan una sucesión de esfuerzos con el fin de hacer posible la superación de los problemas que estos procesos crean. Entre los esfuerzos a encarar se encuentra el de aprender a sistematizar la información como brújula que guía las decisiones (Aguerrondo, 1996).

Esta articulación entre comunicación-manejo de la información y toma de decisiones queda en evidencia cuando se implementan sistemas de monitoreo. Su consolidación en la práctica requiere:

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

Cuando este ciclo se logra instaurar, se generan sistemas de regulación interna que permiten al centro educativo sostener sus prácticas institucionales sobre la base de meca-

nismos de evaluación e información, llevando cuenta de los procesos educativos, analizando cómo se adecuan y responden a las necesidades específicas de cada contexto. Este sistema tiende a subrayar:

- El conocimiento que los centros educativos generan sobre sí mismos y sobre su contexto.
- La necesidad de contar con información actualizada para la toma de decisiones, teniendo en cuenta lo cambiante de los escenarios actuales.
- El valor de procedimientos basados en la información más que en aspectos subjetivos como la percepción personal o la experiencia.

En este sentido, el adecuado manejo de la comunicación como mecanismo de transmisión de información relevante que fortalezca los vínculos profesionales en la escuela y los lazos con la comunidad es un factor importante para la construcción de *comunidades que aprenden* (IIPE-UNESCO, 2000). La conformación de estos nuevos espacios comunicacionales escuela-comunidad es un desafío que enfrenta la sociedad en su conjunto, teniendo en cuenta que:

- Las escuelas no pueden enfrentar por sí solas la tarea de educar a niños de manera integral sin involucrar a los padres en dicha tarea.
- Las barreras que actualmente presenta la posibilidad de involucrar a los padres en las tareas educativas.
- Las carencias y necesidades que presentan las distintas comunidades en las que están ubicados los centros escolares de referencia.
- Lo importante que resulta contar con el compromiso de la comunidad para lograr buenos resultados en la formación de niños provenientes de sectores críticos (Brunner y otros, 2000).

Actividad 9

El formador solicita a los participantes que, en pequeños grupos, reflexionen sobre las siguientes preguntas:

1. Para elaborar el diagnóstico o detectar los problemas
 - a) ¿Cuáles son las formas por las que obtienen información de padres y otros agentes que se vinculan con la comunidad escolar (puestos de salud, ONG) acerca los problemas de algunos niños y jóvenes que asisten al centro?
 - b) ¿Cómo obtienen información de los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo se utiliza esa información en la adecuación curricular o en el proyecto educativo?
 - c) Si tuvieran que marcar en una escala de 0-10 el nivel de información objetiva que se utiliza en sus respectivos centros para la toma de decisiones (en relación con las formas subjetivas), ¿dónde lo ubicaría? ¿Cuáles creen que son las razones?
2. Para elaborar un plan de acción
 - a) ¿Qué estrategias podrían implementarse con el fin de utilizar en forma más eficiente la información?
 - b) ¿Qué dificultades podrían encontrar en ese proceso?

Actividad 10

El formador solicita a los participantes que, en pequeños grupos, reflexionen sobre las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son las dificultades de comunicación que generalmente se presentan en las instancias para coordinar acciones con los demás miembros del colectivo?
- b) ¿Qué valor le asignan a la confianza existente entre los miembros del colectivo para la participación y a la toma de decisiones compartidas?

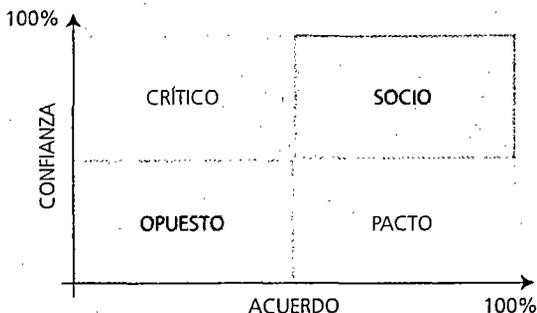
- c) ¿Cuáles podrían ser las estrategias para generar un clima de confianza que acepte la ambigüedad y la complejidad de los centros educativos, especialmente de aquellos que se ubican en contextos críticos?

Actividad 11

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

1. Analizar la afirmación: "Las personas se abren para expresar opiniones si existe un clima de diálogo, participación y espacio para expresar ideas divergentes."
2. Revisar la figura 4, que representa la combinación de las variables confianza y acuerdo como explicativas de los estilos de relaciones que favorecen o no un clima de apertura, y relacionarlo con la afirmación anterior a partir de las respectivas experiencias.

Figura 4. Combinación de las variables "confianza" y "acuerdo"



- **Crítico:** Hay lugar para la crítica, pues existe alto grado de confianza aunque poco acuerdo.
- **Socio:** Hay lugar para los acuerdos, la confianza y el grado de acuerdo son altos.
- **Pacto:** Hay poca confianza entre las partes, pero alto grado de acuerdo en el asunto.
- **Opuesto:** Hay falta de confianza y de acuerdo.

- a) ¿Consideran que esta tipología es adecuada para analizar las situaciones que se presentan dentro del centro?
- b) ¿Puede ser una herramienta útil para analizar instancias de coordinación con otros agentes de la comunidad, donde las variables "confianza" y "acuerdo" están presentes?

El formador promueve una discusión plenaria sobre el tema, procurando que los puntos de vista expuestos por los participantes sean acompañados de ejemplos de sus respectivas experiencias.

Bibliografía comentada

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

Esta obra se basa en el enfoque estratégico-situacional como alternativa para abordar los problemas que actualmente enfrentan los centros educativos. Parte de la necesidad de articular el manejo de la información con la toma de decisiones y jerarquiza, entre otras estrategias, aquellas que permitan: superar las estructuras fijas de la organización escolar generando grupos de trabajo con integrantes de diferentes sectores; partir de situaciones concretas posibles de ser abordadas, generando participación y compromiso entre los implicados.

Rodríguez, D. (2002), *Gestión organizacional*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.

El autor establece claramente la relación entre un adecuado manejo de la información y la capacidad de desarrollo que logra una organización. Trabajar sobre la base de información actualizada y oportuna en torno de las prácticas asegura un proceso de cambio planificado, donde los distintos sectores involucrados tienen la posibilidad de recuperar una visión global del centro que trasciende del propio espacio en el que desarrollan sus actividades cotidianas.

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.

INFORMACIÓN NECESARIA Y OPORTUNA

Caso 1: Dos historias comunicadas

Los relatos que se presentan a continuación fueron recogidos a través de conversaciones con maestros y profesores de dos de las escuelas entrevistadas.

Historia de Ana

Una alumna de quince años que asistía regularmente a un centro educativo se suicida. El día posterior al hecho se comenta en las salas docentes lo sucedido. Los alumnos y compañeros de la joven están abrumados. En los corredores y en el patio no se habla de otra cosa. Un grupo de padres, conmovidos por el hecho, se acerca al colegio para hablar con la directora y preguntar cómo se pensaba encarar este suceso que tanto había conmovido a los alumnos. La directora responde diciendo que "la normativa le impide abordar este tipo de sucesos ya que pueden causar efectos negativos (de contagio) en los jóvenes". Los padres insisten en que se convoque a una reunión. Después de varias conversaciones, la directora accede a la solicitud de realizar una reunión de padres, pero sólo con los de los alumnos de esa clase, y solicita a dos docentes de ese nivel que la coordinen. Ésta es la única acción que se realiza en la escuela para afrontar el problema.

Historia de Jessica

En la escuela X, una joven de sexto grado queda embarazada. Al enterarse de esta situación, la directora convoca a la alumna y le señala que "aho-

ra inicia una nueva etapa en su vida, que deberá asumir la responsabilidad de un hijo y que, en vista de las circunstancias, sería más conveniente solicitar el pase para una escuela nocturna". Al mismo tiempo, la directora informa de esta situación a un grupo de docentes de ese nivel, en una reunión casual, y les dice: "Esta situación puede ser muy complicada puesto que la escuela no cuenta con los medios suficientes como para apoyar a la alumna, por lo que se iniciarán los trámites para su traslado a otra institución".

Ejes temáticos

- El uso de información relevante
- La difusión de información
- La información y la toma de decisiones
- Liderazgo y construcción de sentido

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuál es el uso que se hace de la información en estas escuelas?
- b) ¿Cuáles son los canales de comunicación que, se puede inferir, predominan en estos centros?
- c) A partir de los relatos anteriores, ¿cómo imagina que podría ser la razón de ser de estas escuelas?

Propuesta de planificación de la actividad

La actividad consiste en realizar la técnica del "juicio" para analizar ambas historias, una por vez.

El formador indica a los participantes que formen tres grupos:

- Uno asumirá la defensa de la directora.
- Otro sustentará una estrategia totalmente diferente.
- Un tercero oficiará de jurado.

También se elige un moderador.

Los dos grupos encargados del debate deberán utilizar argumentos en donde se escuchen las voces de los jóvenes, de los docentes y de los padres.

Una vez preparados, es el momento de iniciar el "juicio". Los representantes de cada grupo debatirán desde su punto de vista. El jurado puede preguntar, si lo considera necesario, pero su rol es el de dar el veredicto, que en este caso significará dar la opinión sobre el uso que se hace de la información en la escuela.

Finalizado el debate, se procede a analizar la otra historia de la misma forma, cambiando los roles de los grupos.

Caso 2: El ideario comunicacional

Esta escuela está ubicada en la región metropolitana de Santiago de Chile e imparte educación parvularia y básica. Los alumnos pertenecen en su mayoría al segmento más pobre de la comuna. Tiene una matrícula de ochocientos alumnos y un equipo docente de treinta y cinco profesores. Desde hace unos años está trabajando bajo los principios orientadores de la reforma educativa. Esta escuela, que fuera considerada marginal tiempo atrás, ha mejorado sus puntajes SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) y también su infraestructura, pues cuenta con nueva biblioteca, laboratorio y sala de computación.

A la luz de las conversaciones con quienes vivieron este proceso de mejora, los factores que posibilitaron el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos fueron de dos tipos: la identidad que el centro educativo ha ido construyendo y el aprovechamiento de las oportunidades, especialmente de aquellas provenientes de las autoridades ministeriales.³

Sin embargo, el proceso no fue fácil y aunque este programa permitió a la institución aunar criterios y encontrar objetivos hacia los que apuntar, los comienzos se caracterizaron por frecuentes cuestionamientos por parte de los docentes a su participación en las numerosas instancias de coordinación y de capacitación. El malestar de algunos frente al cambio comenzó a hacerse visible en las reuniones, en las que aparecieron desde comportamientos agresivos hasta manifestaciones de falta de interés, apatía y descreimiento.

Las instancias de coordinación, cuyo objetivo era compartir información, experiencias y metodologías, se convirtieron en espacios para la aparición de conflictos. La falta de fle-

³ La escuela perteneció al grupo de escuelas focalizadas (P-900).

xibilidad y la poca capacidad de escuchar de algunos, el poco interés por entender el punto de vista del otro, el emitir juicios antes de tener toda la información y el prejuzgar eran comportamientos frecuentes que obstaculizaban la marcha del proceso.

El liderazgo de la directora jugó un papel muy importante en esta etapa. Reconocida por el cuerpo de profesores por su capacidad para recoger e incorporar la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa, comenzó por asumir los conflictos como un componente más del proceso de cambio.

Debido a que se trata de una persona abierta para recibir ideas y sugerencias y que sabe llevar muy bien las relaciones interpersonales, también entiende que hay que recompensar el buen desempeño, por lo que su primer acto comunicacional fue felicitar por escrito y en forma oral y pública a los profesores que realizan esfuerzos extra. Este fue el inicio de una estrategia de comunicación que construyó con todo el personal y que hoy forma parte de la identidad de la escuela. Los rasgos distintivos de este ideario se sintetizan en estos puntos:

- Brindar toda la información que sea necesaria para todo el personal de la escuela.
- Al emitir opiniones, dar a conocer los datos en los que éstas se apoyan.
- Ser claro en demostrar al cuerpo docente y no docente, a padres y alumnos, el razonamiento realizado para llegar a una conclusión.
- Demostrar que el juicio personal no es la única forma de ver las situaciones.
- No prejuzgar.
- Propiciar la escucha de los diferentes puntos de vista, sin descalificar.
- Hacer preguntas para corroborar que la idea o el tema ha sido comprendido.

Eje temático

- Dispositivos para la comunicación eficaz

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué opinión le merecen las estrategias empleadas por la directora, dada la situación planteada en el caso?
- b) ¿Qué posibilidades tendría usted de aplicar prácticas similares en su centro?
- c) ¿Qué elementos agregaría usted a los definidos por la directora de la institución en estudio para mejorar los niveles de comunicación?

Propuesta de planificación de la actividad

1. En plenario, el formador presenta el caso en estudio y escribe en el pizarrón los puntos que jerarquiza la dirección para mejorar la comunicación dentro y fuera del centro.
2. Se realiza luego una "lluvia de ideas", cuyo propósito es enriquecer los aportes del caso fundamentando cada uno de ellos.

Esta técnica está prevista para ser realizada en cuarenta y cinco minutos.

CÓDIGOS COMUNES DE COMUNICACIÓN

Caso 3: Comunicaciones que no cumplieron su cometido

La directora Celia trabaja en la escuela 25 desde hace un año. Es joven, ha realizado varios cursos de actualización profesional en la universidad y está siempre al tanto del debate pedagógico actual. Los docentes, que hace muchos años que trabajan en la escuela, la respetan por sus conocimientos y su preocupación, aunque algunos piensan que es demasiado "pro-reforma" y que busca "hacer buena letra" con las jerarquías del Ministerio. Muy a menudo, Celia se siente enojada con ellos porque no responden a sus comunicados de la forma en que espera.

En una conversación con el supervisor, Celia le comenta: "Les había comunicado que la reunión se haría para discutir los nuevos lineamientos curriculares. Sin embargo, a las dos horas de poner el comunicado en cartelera corrió el rumor de que sería por la visita de la inspectora la semana pasada y ¡no era así!"

El mensaje expuesto decía:

Estimados docentes:

Importante

Convocamos a una reunión de todo el cuerpo docente, a realizarse el sábado próximo a las 10 horas en la escuela, para discutir los nuevos lineamientos curriculares. Esperamos la participación de todos debido a la importancia del tema.

Muchas gracias

Al día siguiente de haber colocado el mensaje en la cartelera, Celia se encuentra con un grupo de maestras en el patio de la escuela:

—¿Leyeron la cartelera? Espero que participen todos, estoy muy preocupada, hay que resolver estos problemas. (Tono de voz que denota preocupación y urgencia.)

—No me di cuenta de que había un mensaje, dijo una maestra.

—Sí, lo leímos. Lamentablemente no vamos a poder venir el sábado, dijeron otras dos.

—¿Y para qué es la reunión?, preguntó otra.

En ese momento pasa la subdirectora y Celia rápidamente se da vuelta para preguntarle si ya llegó el distribuidor del pan para la merienda, al mismo tiempo se dirige a las maestras (con cierto enojo y tono irónico en la voz) y les dice:

—Se van a enterar si vienen. Luego se retira apurada a contestar una llamada telefónica urgente.

Entretanto, Celia está recopilando y preparando el material para compartir con los docentes en la reunión del sábado. Le parece que es parte importante de su función mantener informados a los docentes para pedirles sugerencias y opiniones. A fin de cuentas son ellos los que van a realizar o no las adaptaciones curriculares. Está preocupada, le parece que hay que empezar a pensar en elaborar nuevos proyectos que permitan iniciar las transformaciones que esa escuela necesita.

En la tarde, cuando estaba en el comedor revisando que todo estuviera en orden para impartir la merienda, oye los siguientes comentarios de otras maestras:

—¿Te enteraste de la reunión? A mí me contó Lucía que Juan Manuel le dijo que van a amonestar a Marta, como ella siempre está dando parte de enferma...

—Yo creo que lo que Celia quiere es lucirse frente a nosotros. Cada vez que viene de algún curso no hace más que repartir artículos, es pura vanidad de su parte. Por qué hacemos venir un sábado, ¿no tiene otra cosa que hacer?

—Yo ya hago bastante, no me pueden pedir más

—¿Viste que la directora no quiso decirnos para qué era la reunión?

—Hagas lo que hagas, acá hay tantos problemas que no se resuelven con reuniones.

Mientras escuchaba, Celia pensó que si en un momento estuvo preocupada por mejorar el proyecto educativo, ahora la preocupación era doble.

Ejes temáticos

- Códigos de comunicación
- Inferencias
- Lenguaje verbal y no verbal
- “Ruidos” en la comunicación

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué importancia le atribuye a los “marcos de referencia” en una comunicación interpersonal?
- b) ¿Cómo y por qué es necesario “adaptar los mensajes a los destinatarios”?
- c) De acuerdo con su experiencia como director o directora, ¿qué conflictos puede causar el no hacerlo?
- d) ¿Qué criterios utiliza para elegir los medios de transmisión de los mensajes?
- e) ¿Qué importancia le atribuye usted al lenguaje no verbal en relación al verbal?
- f) ¿Cuáles cree que podrían ser las estrategias, desde el punto de vista de la comunicación, para establecer un vínculo con los docentes que genere compromiso participación?

Propuesta de planificación de la actividad

El formador reúne a los participantes en subgrupos que no superen las cinco personas y le entrega a cada uno el relato del caso. Las consignas son:

1. Leer el caso (quince minutos).
2. Discutir por grupos las preguntas orientadoras (treinta minutos).
3. Hacer un plenario donde se intercambien las distintas producciones grupales.

El formador realiza una síntesis de los principales conceptos trabajados.

Caso 4: El rumor

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

La semana pasada me vino a ver una maestra, muy alterada porque una amiga suya había escuchado que otra había comentado que ella no era buena docente. Frente a esto decidí seguir el canal de comunicación y me entrevisté con las tres personas. Al sentarnos a conversar sobre el tema y pedir que cada una diera su versión, aclarando lo que habían escuchado y entendido, se comprendió que la persona “creyó” haber escuchado ese comentario y como amiga consideró que debía contárselo.

Después, analizando el tema me di cuenta de que lo que hay detrás de esto son otros problemas, como la inseguridad docente, la baja autoestima, el bajo estatus que sienten que tiene la profesión y el poco valor que ellas mismas le dan a su función. Es que tenemos varios tipos de maestros y profesores que trabajan en estas escuelas: los que realmente consideran que su trabajo es importante, que es una “militancia”, donde ponen en juego sus principios, sus valores, y entonces se forman, se capacitan. Y están los que “caen” aquí, pero que si pudieran se cambiarían para otras escuelas, en el centro, sin tantos problemas, sin tantas carencias.

Con los primeros rara vez existen los problemas que mencioné antes. Están para otra cosa. Lamentablemente son pocos y abundan los de la segunda categoría, a los que todo les viene mal, se fijan en que “si me miró y no me saludó”... Eso desgasta mucho a un director, no se puede estar solucionando problemitas entre los adultos como si fueran chicos, pero lamentablemente es así. Dedicamos mucho tiempo tratando de resolver ese tipo de conflictos entre las maestras.”

Eje temático

- Pautas para disminuir el rumor

Preguntas orientadoras

- a) ¿De acuerdo con su experiencia, qué peso tiene el rumor en la dinámica de trabajo cotidiana?
- b) ¿Qué otras pautas podrían agregar a la lista de “Pautas para disminuir el rumor”?

Pautas para disminuir el rumor

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

Propuesta de planificación de la actividad

Para esta dinámica se proponen tres instancias de trabajo: la primera en plenario, la segunda en pequeños grupos y la tercera nuevamente en plenario.

1. Durante la primer instancia, el formador lee para el grupo el relato del caso en estudio. Tomando esta escena como disparador de la discusión grupal, se trabaja la primer pregunta orientadora como forma inicial de abordar la temática del rumor. Se invita a los participantes a complementar sus aportes desde la experiencia con otros provenientes del marco teórico. Se estima una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos para esta instancia.
2. En pequeños grupos se trabaja en la segunda pregunta orientadora, centrando la discusión en los elementos que deberían incorporarse a la lista como posibles estrategias a implementar en el centro educativo. Se estima una duración aproximada de treinta minutos para esta instancia.
3. Finalmente en plenario se presenta lo trabajado por cada grupo y el formador rescata los principales conceptos trabajados a modo de cierre de la actividad.

Caso 5: Las conversaciones con el director

La escuela 32 imparte educación inicial y básica. A ella asisten poco más de novecientos niños y jóvenes, y trabajan alrededor de cuarenta docentes. El equipo directivo está compuesto por la directora, la subdirectora y la coordinadora pedagógica. La escuela tiene serios problemas de disciplina y ya ha recibido varias veces la visita de la supervisión para analizar el problema.

La directora, en una entrevista, manifiesta lo siguiente:

“Nos movemos en un medio en donde hay que ser muy cuidadoso con la forma en la que uno se expresa, los docentes están muy estresados y

cualquier palabra que una diga de más o de menos ya puede ser motivo de conflicto. A veces cuando visito las clases veo que hay profesores que podrían utilizar otros métodos de enseñanza para mantener más interesados a los jóvenes, pero si les hago sugerencias adoptan inmediatamente una actitud defensiva, no me escuchan, en seguida me rebaten lo que les digo utilizando argumentos tales como: 'Yo más no puedo hacer', 'Acá es imposible mantenerlos atentos', '¿No ves que no se interesan?', 'Están con la cabeza en otra cosa'."

Ejes temáticos

- Códigos de comunicación
- Elementos del mensaje

Pregunta orientadora

¿Cómo utilizar los elementos que intervienen en una comunicación para que ésta sea efectiva?

Propuesta de planificación de la actividad

El formador reúne a los participantes en grupos, entrega a cada uno una situación problema e indicaciones para realizar una simulación sobre la base del caso.

Al finalizar las simulaciones, el formador realizará una síntesis de los conceptos más relevantes en relación con los elementos que componen una comunicación efectiva.

SITUACIÓN PROBLEMA 1

Usted es docente de la escuela 32 y tiene con la directora una vieja amistad. Desde hace tiempo observa con preocupación que la directora no emite mensajes claros a los docentes ni mantiene conversaciones productivas con ellos. Está decidido a hablar con ella.

1. Planifique la conversación: establezca el objetivo, los resultados que espera obtener, el contenido del mensaje, el medio a utilizar, el tipo de lenguaje.
2. Prepare una simulación donde uno de los actores es la directora y otro el docente amigo. Dos miembros del grupo realizan la simulación frente al plenario.

SITUACIÓN PROBLEMA 2

Usted es el supervisor y dentro de su radio de escuelas le han asignado la 32. Ha mantenido con la directora varias conversaciones similares a las que presenta el caso. Está decidido a mantener una reunión con ella y con el equipo directivo para analizar la situación de disciplina en la escuela.

1. Planifique la conversación: establezca el objetivo, los resultados que espera obtener, el contenido del mensaje, el medio a utilizar, el tipo de lenguaje.
2. Prepare una simulación donde el equipo directivo representa un grupo de actores y otro actor es el supervisor.

Caso 6: Una suposición errónea

La dirección de la escuela ha convocado a los docentes para una reunión a los efectos de planificar estrategias que hagan más efectivas las reuniones con los padres.

Uno de los profesores, Pedro, ha preparado una propuesta que se fundamenta en el proyecto educativo que el centro educativo ha consensuado. Solicita la palabra y expone en forma detallada un análisis de situación. Pedro explica los hechos que han dado lugar a que las reuniones con los padres no obtengan los resultados esperados, expone las causas y las estrategias que a su criterio deberían adoptarse para generar lazos más fuertes con los padres y con la comunidad en general.

A medida que realiza su exposición, Pedro advierte que otro colega, Juan, lo contempla con una sonrisa sarcástica, habla con el docente que tiene a su lado, mira el reloj. Pedro cree que Juan está incómodo, impaciente o enojado. Los demás hacen preguntas pero en un determinado momento Juan dice: "¡Listo! ¿Quién sigue?"

Frente a esta actitud, Pedro piensa que algo de lo que dijo molestó a Juan, pero no sabe qué. Cree que puede ser envidia, tiene miedo de que boicotee sus ideas. Para la próxima vez será más cuidadoso. Pedro comenzará a tener comunicaciones frías y distantes con Juan, quien, a su vez, comienza a contagiarse de la actitud de Pedro.

A la semana siguiente, Paula, una docente del mismo nivel que Pedro, se encuentra con éste y le pregunta cómo fue la reunión, ya que ella no había podido asistir. Pedro se explica contándole que Juan había boicoteado su participación, despreciado sus ideas y que estaba muy cambiado desde que se reúne con los profesores del turno de la ma-

ñana para estudiar temas de pedagogía. Insiste en que Juan se olvidó de la gente que le brindó un espacio cuando nadie lo conocía.

Al despedirse, Paula pasa por la dirección y conversa unos minutos con la subdirectora, con quien la une una relación de amistad.

—¿Sabías que Juan está un poco alterado desde que se reúne con la gente de la escuela 10?

La subdirectora pregunta las razones y Paula le dice que ya no se comporta igual, no dedica tiempo a su escuela, está distante y parece que nada le viene bien.

A su vez, la subdirectora le comenta a Paula que ha visto un niño a la entrada de la escuela con “carita triste”. Ambas concluyen que Juan está pasando por un mal momento familiar. Dice Paula:

—Quizá la pareja no anda muy bien y eso repercute en los niños.

Lo que nadie sabe es que Juan ha chocado el auto esa mañana y debe llevarlo al mecánico antes de la hora de cierre del taller. Tampoco saben que su esposa quedó en observación por el golpe recibido.

Ejes temáticos

- Inferencias
- Manejo del rumor

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué aspectos de la comunicación están en juego en la situación descrita?
- b) ¿Cómo podría haberse evitado el rumor?
- c) ¿Representan las inferencias un problema en su centro? ¿Cómo maneja el problema de los malos entendidos y las malas interpretaciones?

Propuesta de planificación de la actividad

El formador invita a los participantes a formar grupos de trabajo que no superen las seis personas. Les entrega el relato de la escena y les solicita que analicen la situación sobre la base del modelo de Argyris (“escalera de inferencias”). Se propone trabajar en torno de las preguntas orientadoras. Para esta instancia se cuenta con un tiempo estimado de cuarenta y cinco minutos.

Finalmente, el formador, en plenario, organiza la presentación de lo trabajado, jerarquizando los principales conceptos.

MECANISMOS PARA EL MANEJO DE LA INFORMACIÓN

Caso 7: ¿Información o secreto?

“En el momento que ocurrió el secuestro y posterior asesinato de los dos niños, hecho que conmocionó mucho a esta población, yo estaba tomando un curso de especialización en la Universidad Católica. Entonces, con los compañeros decidimos hacer un trabajo de investigación: cada uno de nosotros deberíamos ir a diez colegios y preguntar si se había socializado de alguna manera esta información. Si la respuesta era afirmativa, preguntaríamos cuál había sido la finalidad. En total serían doscientos cincuenta los colegios entrevistados.

Nosotros esperábamos que se hubieran realizado salas docentes, que los equipos directivos hubieran dado lineamientos sobre cómo manejar esta información en el aula puesto que un hecho de este tipo debería ser utilizado como un recurso para la enseñanza.

Sin embargo, el resultado de esa indagatoria demostró que el 90% de los colegios no hizo nada. El 5% realizó reuniones en las que el director se limitó a dar instrucciones para que no se hablara del tema y no aumentar el pánico. El 3% realizó misas (se trataba de colegios religiosos). En sólo 2% de los colegios los equipos directivos abordaron el tema, dando instrucciones precisas a los docentes para que durante esa semana incorporaran en la programación de sus clases temas relacionados con el hecho para conceptualizar aspectos como la violencia y sus causas, la marginalidad, las consecuencias del abuso de drogas.”

Eje temático

- Manejo de la información

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué aspectos son jerarquizados como positivos del caso en estudio?
- b) ¿Qué aspectos son jerarquizados como negativos?

Propuesta de planificación de la actividad

El formador organiza dos grupos y les entrega tarjetas. Un grupo analizará el caso en función de la primer pregunta orientadora (aspectos positivos) y escribirá los argumentos en las tarjetas. El otro grupo lo hará en torno de la segunda pregunta orientadora (aspectos negativos) y también escribirá los argumentos en las tarjetas correspondientes.

El formador organiza un cuadro en el pizarrón o papelógrafo, en donde se incorporan los aspectos positivos y negativos jerarquizados por los grupos, fundamentando en cada caso su elección.

Finalmente se realiza un debate sobre estrategias que permitan mejorar el manejo de la información, teniendo en cuenta los aspectos antes trabajados.

Caso 8: Un instrumento eficaz de información

Esta escuela está formada por dos edificios, separados entre sí por sólo cincuenta metros, pero construidos en momentos diferentes con equipamiento y servicios también diferentes. En la historia del centro educativo, este hecho ha tenido mucha importancia, ya que la separación física ha llegado casi a configurar dos subculturas corporativas diferenciadas y reticentes en su dinámica relacional.

Entre el profesorado era frecuente hablar de dos colegios, “el viejo” y “el nuevo”. El viejo, muy deteriorado, estaba en espera de una refacción desde hacía años. En el nuevo estaban las oficinas de la dirección y una sala de reuniones con video.

Uno de los propósitos que se planteó el equipo directivo al asumir las funciones en el año 2000 fue mejorar el flujo de información entre todos los docentes y personal del centro con el objetivo de mejorar el clima general.

El equipo se planteó encontrar un procedimiento útil, ágil y eficaz para garantizar la información a todos los miembros de la comunidad educativa. Para esto convocó a un grupo de docentes que se desempeñaban en ambos edificios y con alta carga horaria en la institución a los efectos de analizar diferentes propuestas.

Eje temático

- Manejo eficaz de la información

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué instrumento o instrumentos recomendaría al grupo de docentes para lograr los objetivos que persigue?
- b) ¿Qué otras estrategias de comunicación debería tener en cuenta un directivo para crear un clima de confianza en su centro?

Planificación de actividad propuesta

El formador invita a los participantes a reunirse en grupos a fin de “jugar el rol” de los docentes convocados para realizar las propuestas, teniendo en cuenta las preguntas orientadoras.

Cada grupo registra las propuestas en una hoja de rotafolio (las mismas pueden colocarse en la pared con cinta engomada) a modo de murales para que los distintos equipos puedan intercambiar sus producciones y analizar lo trabajado por sus colegas, detectando puntos de acuerdo y discrepancia. La instancia de plenario es moderada por el formador.

Caso 9: Dinamizando la comunicación con las familias

“La relación con los padres es un tema particularmente importante porque la escuela es el lugar donde los alumnos se vinculan con el proceso de aprendizaje y aprenden a ser autónomos. Es también el espacio donde se ayuda a los jóvenes a reflexionar y a valorarse a sí mismos. En un contexto como éste, de extrema pobreza, los padres frecuentemente no saben cómo manejarse con los docentes. Por eso, la comunicación que los directivos entablemos con los padres es la herramienta clave para acercarlos a la realidad de la escuela y para acercarnos nosotros a ellos. Creo que ambas partes deben conocerse, pero yo debo concentrarme en lo que nosotros, desde la escuela, podemos hacer por mejorar el acercamiento.”

Los muchachos viven en un ambiente de violencia que trasladan a la escuela. Sería ingenuo pensar que nosotros desde aquí vamos a cambiar la situación por la que atraviesan estas familias pero al menos, desde mi experiencia, veo logros en cuanto a lo que significa para los alumnos que las madres vengan a la institución, me conozcan y hablen conmigo.”

La directora de esta escuela de la ciudad de Buenos Aires relata en la entrevista mantenida algunas de las prácticas que la han llevado a mejorar la comunicación con las familias. Para su mejor comprensión sintetizamos las prácticas en estos puntos:

- Generar un vínculo en forma progresiva y utilizar un lenguaje no técnico.
"Hay que tener en cuenta que muchos padres se sienten *cuestionados* por los directivos y docentes y el miedo bloquea el entendimiento."
- Informar con claridad acerca del funcionamiento de la escuela y sus objetivos.
- Definir el tiempo de duración de la reunión o entrevista y adecuarlo a las necesidades de los padres.
- Preparar previamente los puntos fundamentales del tema a tratar.
"Es importante planificar la entrevista; si no, los temas a tratar terminan siendo las urgencias o se convierte la entrevista en el ámbito de desahogo para los padres."
- Evitar demostrar preconceptos frente a los padres que no participan del proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Escuchar las demandas de los padres y facilitar la comunicación entre los docentes y ellos.
"Muchas veces se hacen reuniones casi exclusivamente para quejarse del alumno, que no estudia, que es indisciplinado."

Eje temático

- Comunicación con padres de familia

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuál es su opinión sobre las estrategias empleadas para lograr una mejor vinculación con los padres de los alumnos?
- b) ¿Qué otras mejoras deberían incorporarse en la comunicación con los padres de familia?

Planificación de actividad propuesta

El formador organiza grupos de hasta cinco personas para que armen una lista de posibles estrategias que mejoren la comunicación con los padres de familia, partiendo del caso en cuestión. Como material de apoyo les sugiere el uso de los "Lineamientos para las instancias de entrevistas con padres".

En plenario se presentan las diferentes producciones, procurando fundamentar lo sugerido. El formador cierra la actividad resaltando los principales conceptos trabajados.

Caso 10: Lineamientos para la acción

Este establecimiento, que imparte educación inicial y básica, atiende a mil cuatrocientos alumnos y cuenta con un plantel de cuarenta profesores. Está ubicado en la región metropolitana de Santiago de Chile, en un sector de viviendas modestas, catalogado por algunos maestros como peligroso ya que se producen frecuentes asaltos a transeúntes y la droga se vende en varios puntos cercanos a la escuela.

La directora relata que sus comienzos en el ejercicio de la función fueron bastante difíciles dado el perfil de la población estudiantil (niños y jóvenes con problemas de atención, de disciplina, de consumo abusivo de drogas), la falta de motivación de los maestros y padres, que se acercaban poco a la escuela por falta de iniciativa o por mala convocatoria de parte de la anterior dirección.

La necesidad de partir con el reforzamiento de habilidades básicas de lectoescritura, así como de hábitos de orden y aseo fue rápidamente percibida por la directora, aunque no por los maestros, quienes parecían habituados a esta situación y al convencimiento de que las condiciones económicas y sociales de los alumnos eran el impedimento para conseguir mejores resultados de aprendizaje.

La directora se propuso avanzar en este sentido y sobre la base de la información disponible y proporcionada por la Secretaría de Educación, los datos que la propia dirección había estado recogiendo sobre los alumnos y las experiencias exitosas de otras escuelas, elaboró una estrategia de gestión que puso a consideración en una reunión con maestros y profesores. El resultado de la misma determinó algunos lineamientos para la acción cuyos ejes principales fueron:

1. Aumentar la motivación docente
 - Agradecer, elogiar lo positivo, felicitar, no hacer comparaciones.
 - Flexibilizar horarios y conceder días libres por trabajo extraordinario.
2. Mejorar las comunicaciones
 - Solicitar tareas de manera clara y reforzar los compromisos acordados.
 - No dar por sentado que los otros comprenden, solicitar *feedback*.
 - Registrar por escrito los acuerdos y respetarlos.
 - Frente al planteo de disconformidades con la actuación, no dilatar o dejar para después, no incurrir en agresiones personales.

- Tratar de no usar generalizaciones (“nunca se logra nada con reuniones”, “la gente siempre se comporta de ese modo”, “los padres no se interesan por los problemas de sus hijos”, “los niños de estas escuelas no aprenden”).
 - No confundir la experiencia o situación con la interpretación que nos hacemos de ella.
3. Trabajar en equipo
- Facilitar los espacios y los tiempos para la coordinación de profesores.
 - Fomentar el intercambio de experiencias y metodologías (“todos tenemos algo que aportar y algo para aprender”).
 - Coordinar reuniones de planificación y de comisiones para temas específicos siguiendo las pautas para reuniones efectivas.
 - Realizar jornadas técnicas una vez por semana para profesores agrupados por cursos paralelos en el primer ciclo y por sector de aprendizaje en el segundo ciclo.
 - Asignar a los profesores que estén disponibles alguna función relevante para la escuela (coordinación de proyectos, coordinador de actividades extraescolares o asesoría del centro de padres).

A dos años de iniciado el trabajo, estas líneas de acción confluyeron en la elaboración del proyecto educativo institucional (PEI), que constituyó la guía para el accionar de todos los integrantes del centro articulando objetivos, programas y proyectos. No hay iniciativas aisladas que no se enmarquen dentro de los objetivos globales que persigue la escuela, por esta razón el PEI se actualiza constantemente, consultando a toda la comunidad educativa cuando hay que tomar decisiones importantes. La escuela ha obtenido un alto puntaje SIMCE en el año 2000.

Eje temático

- La información para la toma de decisiones: estrategias de integración

Preguntas orientadoras

- a) De acuerdo a lo planteado en este caso, ¿qué importancia se le adjudica a la comunicación en la elaboración y puesta en marcha de las estrategias de gestión?
- b) De acuerdo con su experiencia, ¿cómo utiliza usted la comunicación y la información para tomar decisiones sobre la gestión escolar?
- c) ¿Qué nuevas estrategias podría usted incorporar en su centro educativo para mejorar los distintos niveles trabajados en el caso en estudio?

Planificación de actividad propuesta

Se sugiere al formador trabajar en grupos sobre las tres preguntas orientadoras. La tercera pregunta se registra en filmina o en papel de rotafolio para ser compartida en el plenario.

Al analizar lo producido por cada equipo, el formador jerarquiza los conceptos fundamentales.

Caso 11: El buen uso de la información

Esta escuela municipal funciona a tiempo completo y tiene trescientos veinticinco niños distribuidos en los cursos de primero a octavo. La descentralización implicó mayor solvencia económica para gestionar los recursos, por lo que la escuela realiza ahora en forma más eficiente la gestión administrativa y, por ende, los procesos educativos.

Sin embargo, el director plantea que actualmente el problema que enfrenta con su equipo está referido a la evaluación docente. El colegio de profesores se ha opuesto y hay gran resistencia por parte de la mayoría de los docentes. Según la opinión del director, el problema radica en la falta información, que genera miedos y desconfianza por parte de los maestros y profesores.

“La Municipalidad debería informar mejor. El año pasado se hizo una prueba piloto en la que participamos todos. Los resultados mostraron que todos éramos buenos o excelentes. Sin embargo, los resultados de las pruebas de aprendizaje aplicadas a los alumnos fueron nefastas. ¿Por qué? ¿Qué está pasando? Debemos ser capaces de evaluarlos. ¿Cuáles son los miedos, si los hay? ¿O es que no hay compromiso por mejorar y entonces todo da igual? La evaluación debe ser transparente, debe especificar con datos y con cifras su importancia. Si los datos que obtenemos no sirven para tomar decisiones, entonces, ¿para qué generamos esa información?”

Creo que la comunicación debe “bajar” más fluidamente. Desde los Municipios se dan por sobreentendidos muchos aspectos de la gestión educativa. A veces hay urgencias, es cierto, pero debería pensarse más en los que están en las escuelas.”

Eje temático

- Información relevante para la toma de decisiones

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuál es la información relevante que debería manejarse en el centro educativo del relato?
- b) ¿Qué aspectos relacionados con la situación problema deben tenerse en cuenta a la hora de tomar decisiones?
- c) Piense en las decisiones importantes que se han tomado en su centro educativo, ¿en qué tipo de información se basó usted? ¿Qué uso le da usted a los datos, cifras, información proveniente de encuestas, para la toma de decisiones?

Planificación de actividad propuesta

En una primera instancia, el formador realiza una discusión plenaria sobre la base de las preguntas orientadoras, destacando en el pizarrón o en el rotafolio los conceptos clave.

En una segunda instancia se propone realizar un ateneo donde sean presentados diferentes casos elaborados por los grupos, que ilustren dos tipos de situaciones:

- La toma de decisiones (por ejemplo: programa de becas, implementación de proyectos especiales) se realizó sobre bases objetivas (por ejemplo: resultados de pruebas; número de alumnos con problemas de adicción; incremento de la cantidad de alumnas-madres, etc.).
- La toma de decisiones se realizó teniendo en cuenta otros elementos.

Una vez que los grupos han elaborado los casos (se recomienda que cada grupo presente solamente un tipo de situación), éstos son leídos en el plenario y entre todos los presentes se analiza el uso que se le dio a la información para la toma de decisiones. Finalmente, el formador organiza las respuestas en el pizarrón o papelógrafo, en dos columnas, de manera tal de lograr dos *mapas* sobre el uso de la información para la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1989), *El proceso de evaluación de proyectos en educación: modelos y aproximaciones*. I Seminario Taller Regional de Formación de Formadores en Planificación y Administración en Educación, Santiago de Chile, OREALC.
- Aguerrondo, I. y otros (2002), *La escuela del futuro: como planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers.
- Argyris, Ch. (1995), *Conocimiento para la acción*, Buenos Aires, Granica.
- Borrell, E. y otros (1996), *La hoja informativa: una herramienta eficaz para la transmisión en la escuela*, Barcelona, OGCE.
- Braslavsky, C. (2001), *La dinámica del cambio educativo para el siglo XXI: acerca de la emergencia del paradigma en red* (Foro de discusión), Forgestión, IIPE-UNESCO Buenos Aires/Fundación Ford.
- Brunner, J. y otros (2000), *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*, Santiago de Chile,
- Butelman, I. (1996), *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Casassus, J. (2000), *Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y B*, http://www.unesco.cl/pdf/publicac/casassus_-_problemas.pdf, UNESCO.
- De Miguel y otros (1994), *Evaluación para la calidad de los institutos de ESO*, Madrid, Escuela Española.
- Elizondo Huerta, A. (coord.), (2001), *La nueva escuela II: dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós.
- Ellis, R. y McClintock A. (1993), *Teoría y práctica de la comunicación humana*, Barcelona, Paidós.
- Escudero, T. (1997), "Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos". En: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3, nº 1, <http://www.uv.es/RELIEVE>.

- Frigerio G. y otros (1996), *Las instituciones educativas*, Buenos Aires, Troquel.
- Frigerio, G. (1996), *De aquí y de allá: textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Gairín, J. y Darder, P. (1994), *Organización de centros educativos*, Barcelona, Praxis.
- Habermas, J. (1997), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Cátedra.
- IPE-UNESCO Buenos Aires (2000), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de la transformación educativa*.
- (2000), *Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de Aprendizaje para las instituciones*.
- Imbernón, F. (coord.) (1999), *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.
- Institut des relations publiques et de la communication (IRCOM), (1995), *Guía práctica de la comunicación*, Barcelona, Edicions Gestió 2000.
- Kreps, G. (1990), *Organizational Communication*, Londres, Longman.
- Lazzati, S. (1999), *El aporte humano en la empresa*, Buenos Aires, Macchi.
- Luhmann, N. (1996), *Confianza*, Barcelona, Anthropos.
- Luhmann, N. y De Georgi, R. (1993), *Teoría de la sociedad*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Mintzberg, H. (1983), *La naturaleza del trabajo directivo*, Barcelona, Ariel.
- Reobuck, C. (2000), *Comunicación eficaz: un manual práctico para pensar y trabajar con inteligencia*, Barcelona, Naturart.
- Rodríguez, D. (2002), *Gestión organizacional: elementos para su estudio*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.
- Senge, P. (1995), *La quinta disciplina en la práctica*, Barcelona, Granica.
- Toranzos, V. y otros (1996), *El problema de la calidad educativa*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación.

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

Manejo de conflictos

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



Directores en acción

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

Manejo de conflictos

Liliana Jabif

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

IIFE-UNESCO

Sede Regional Buenos Aires

Agüero 2071

(C1425EHS) Buenos Aires

Argentina

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

Contenido del módulo “Manejo de conflictos”

Introducción	4
Objetivos	6
Conceptos emergentes.....	6
El conflicto	9
Respuestas poco constructivas para afrontar el conflicto	10
Respuestas constructivas	12
Los pasos para una negociación de colaboración.....	15
<i>Herramientas y estrategias</i>	17
Cómo minimizar el conflicto en el nivel institucional.....	20
Normas de convivencia.....	21
Canales de comunicación.....	23
<i>Herramientas y estrategias</i>	25
Cómo minimizar el conflicto en el nivel docente.....	30
Criterios de trabajo compartidos	31
Instancias de coordinación.....	33
<i>Herramientas y estrategias</i>	34
Cómo minimizar el conflicto en el nivel de contexto.....	37
Participación de los padres	37
Trabajo con la comunidad	39
<i>Herramientas y estrategias</i>	41
Microcasos reales y actividades de formación	43
Caso 1: Violencia en la escuela.....	43
Caso 2: Escuela, ¿contención o rechazo?	44
Caso 3: Negociación interna.....	46
Caso 4: ¿Profesionalización docente?	48
Caso 5: Evaluando las prácticas	49
Caso 6: Diferentes significados para un mismo concepto	51
Caso 7: Respuestas constructivas y poco constructivas	52
Caso 8: ¿Cómo hacer para integrarlos?.....	52
Caso 9: Tendiendo redes	54
Referencias bibliográficas.....	57

Introducción

"Hace un año que estoy trabajando aquí, es mi primera experiencia como directora. Fue muy problemático al principio. No lograba reunir a los maestros, no tenía buena comunicación. Se negaban a todo, a las reuniones, a las entrevistas. Cuando se dieron cuenta de que lo único que pretendía era acompañarlos en el proceso didáctico fueron perdiendo el miedo."

"Nuestros niños tienen problemas psicológicos, pero no tenemos quién los acompañe a la clínica. Hemos pedido apoyo al Concejo tutelar para aquellos casos en que la familia ha abandonado a los niños. Viven en la calle. No vemos mucho progreso en lo que tiene que ver con los aprendizajes, aunque sí hemos tenido otros logros. Para estos chicos, la escuela es el único lugar de contención emocional y donde recibir afecto."

"Hay que hacer un trabajo paralelo con la familia, pero ¿puede la escuela ocuparse de esto? Las familias son muy conflictivas, muchas de ellas debido a las condiciones en que viven. Lograr que entiendan muchos de los objetivos que nos hemos propuesto desde la escuela, como por ejemplo la higiene, es difícil. Es cambiar hábitos."

"Parece que estamos para aguantar el derrumbe. ¿Qué podemos hacer si los chicos salen de aquí para robar? Al gobierno le saldría más barato ocuparse de las escuelas que de los centros de detención."

"En estas escuelas, un conflicto de intereses entre docentes, como el de querer la misma aula en el mismo turno, puede tornarse muy problemático, hay mucho estrés. El trabajo es, por momentos, agotador. ¿Cómo hago para que al beneficiar a un docente el otro no se sienta perjudicado?"

En el módulo de "Manejo de conflictos" se conjugan muchos de los elementos abordados en los otros módulos de la serie, especialmente aquellos relacionados con la comunicación y el liderazgo, ya que estos aspectos están estrechamente vinculados al posible

origen de situaciones conflictivas. El conflicto es un fenómeno inherente a toda organización, puesto que es una manifestación natural del comportamiento humano. Sin embargo, concebir el conflicto como parte funcional de los procesos personales y grupales –como expresión de insatisfacción, desacuerdo, divergencia de intereses latentes o manifiestas entre las personas o los grupos– es un fenómeno relativamente nuevo para las organizaciones.

Dentro de las instituciones educativas, especialmente las que se encuentran en contextos de pobreza, la presencia de situaciones conflictivas específicas, es muy frecuente y los conflictos adquieren a veces tal magnitud que se hace necesario prestar especial atención a su manejo.

En general, las demandas y necesidades que a diario enfrentan la escuela y su plantel docente ante una población estudiantil heterogénea en saberes, competencias y apoyos confluyen en sentimientos generalizados de agobio y saturación que pueden provocar conflictos entre los miembros del colectivo, con los alumnos y con sus padres (Pérez Gómez, 1998). Todas aquellas modificaciones, internas y externas al centro educativo, que afectan la potencia organizadora del escenario institucional producen lo que Lidia Fernández (1999) denomina “desorganización de comportamientos”. La exposición reiterada a la pérdida abrupta de vínculos reaseguradores, las modificaciones del ambiente (social, laboral, familiar) y el impacto de acciones violentas llevan a que la institución disminuya su capacidad y la de los actores que la habitan para regular y amortiguar el efecto nocivo que estos fenómenos generan. Es entonces cuando se produce una “parálisis en la acción” y se instala el conflicto, cuyas causas no se analizan ni se piensa en estrategias para su manejo (Ulloa, 1999). La escuela entra en estas configuraciones problemáticas cuando los estados críticos del entorno social afectan a la población estudiantil que se atiende, poniendo en entredicho la misión y competencias del escenario escolar. Esta situación deriva generalmente en una sucesión de otras, tales como:

- Cuestionamiento de los modelos y estilos institucionales.
- Desorganización de las relaciones y las rutinas de trabajo.
- Vaciamiento de sentido de la tarea.
- Estados subjetivos de ansiedad, angustia, rabia o indiferencia.

Tales escenarios aumentan los sentimientos colectivos de vulnerabilidad e indefensión que llevan a la aparición, generalmente abrupta, de situaciones conflictivas como emergentes de lo que Bleger (1967) denomina “quiebres del encuadre interno”:

la pérdida de sentimientos de seguridad y referencia que la institución educativa habitualmente brinda.

En relación a lo que plantea la literatura, el trabajo de campo realizado para elaborar el presente proyecto permitió profundizar en las situaciones conflictivas que enfrentan los directores y las directoras en su labor cotidiana, y analizar las estrategias que utilizan para su manejo en los niveles institucional, docente y del contexto.

El módulo está estructurado del siguiente modo:

- Primero se introducen algunos conceptos teóricos fundamentales desde donde abordar la temática del conflicto 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 manejo del conflicto, 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 tiene por objetivo facilitar al formador las herramientas que le permitan desarrollar en los directores y directoras que trabajan en centros educativos en contextos de pobreza las competencias para:

- Concebir el conflicto como un elemento inherente a la vida institucional.
- Identificar tipos de respuesta para afrontar el conflicto: constructivas y poco constructivas.
- Aplicar estrategias, herramientas y técnicas para el manejo del conflicto en los niveles institucional, docente y del contexto.

Conceptos emergentes

Las largas conversaciones mantenidas con directivos y docentes explican que uno de los conceptos clave a trabajar en este módulo se refiera a los tipos de respuestas que las

organizaciones plantean ante los conflictos que enfrentan en su diario accionar. Independientemente del nivel en donde ocurren (institucional, docente o de contexto) y de las personas involucradas (docentes, alumnos, personal, padres, etc.), los mecanismos de respuesta al conflicto parecen agruparse en dos bloques básicos:

- respuestas poco constructivas, y
- respuestas constructivas.

Las primeras, cuando se transforman en patrones de comportamiento ante el conflicto, generan efectos negativos que conducen a una “espiral de conflicto” y de desintegración institucional. Las segundas aprovechan la situación que generó el problema para transformarla en un aprendizaje, creando una “espiral de crecimiento”.

Otro de los conceptos emergentes del trabajo de campo refiere a algunos factores críticos cuya ausencia facilita la aparición del conflicto. Estos factores aparecen diferenciados según la dimensión de análisis que se aborde.

En el nivel institucional, la minimización del conflicto sucede cuando:

- se explicitan las *normas de convivencia*, y
- se establecen *canales de comunicación*.

En el nivel docente es relevante:

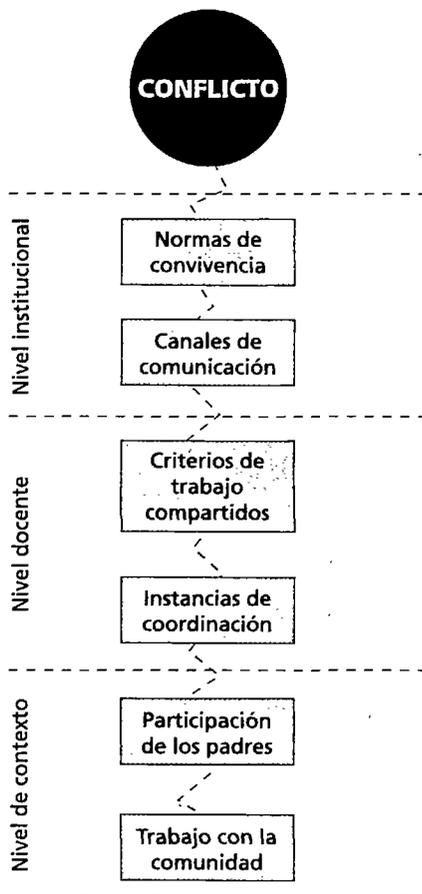
- definir los *criterios de trabajo compartidos*, y
- generar *instancias de coordinación*.

En el nivel de contexto, la diferencia de enfoques o intereses puede administrarse mejor cuando:

- se propicia la *participación de los padres*, y
- se *trabaja con la comunidad*.

Si estos factores no están presentes y no se elaboran las estrategias para su implementación, el conflicto puede instalarse y, en vez de constituir un elemento dinamizador de la institución, puede transformarse en un elemento destructor. Al mismo tiempo, la propia aplicación de alguno de estos mecanismos puede generar conflictos, por lo que el director deberá seleccionar alguna de las respuestas constructivas para minimizarlos o resolver. La figura 1 ilustra estos factores en cada campo de análisis.

Figura 1. Manejo de conflictos: factores críticos



El conflicto¹

"Muchas veces, los conflictos se quieren esconder, pero están allí latentes...Es por eso que en el momento menos pensado, alguien contesta mal, en forma agresiva, o se opone sistemáticamente a la propuesta que hace un compañero, y uno no sabe por qué. Es preferible 'tomar el toro por las astas', enfrentar el problema."

"En los grupos es frecuente encontrar gente que siempre quiere tener la razón y que no conoce otra forma de 'ganar las peleas' si no es peleando. Con los años fui comprendiendo que lo mejor que uno puede hacer, como directora, es hablar con las personas, tratar de averiguar cuáles son las posiciones de uno y otro, y conocer sus argumentos. Claro que no es fácil cuando no se tiene experiencia".

Si bien el enfoque tradicional predominante hasta mediados del siglo XX concibió al conflicto como sinónimo de violencia e irracionalidad y aunque todavía esta concepción predomine en muchas instituciones, los enfoques humanistas e interaccionistas presentan una explicación diferente. Para estas corrientes de pensamiento, los conflictos no sólo son sucesos naturales e inevitables sino más bien deseables, ya que una institución armoniosa, tranquila y pacífica se vuelve estática, apática y sin respuesta a las necesidades de cambio e innovación. El principal aporte de la *teoría interaccionista* es que estimula a los que dirigen y lideran instituciones a mantener un nivel mínimo de conflicto para potenciar un desarrollo permanente (Pascual, 1998).

De acuerdo a lo anterior, cuando los conflictos se generan por una diferencia de enfoques e intereses pueden administrarse de manera tal de posibilitar en el futuro un mayor compromiso y participación entre las partes, llegando a mejores resultados. Esto significa que la connotación del fenómeno se liga a la forma en que opera su abordaje: puede proporcionar efectos potencialmente positivos (conflictos funcionales o de apoyo a las metas de la institución) o desencadenar efectos negativos (conflictos disfuncionales o de discrepancia y boicot a las metas de la institución).

¹ Para complementar este enfoque pueden verse dos publicaciones del IPE-UNESCO Buenos Aires: 2000a y 2004.

Efectos potencialmente positivos del conflicto:

- Despierta sentimientos y estimula energías. El conflicto lleva a las personas a estar más atentas, esforzarse más, descubrir mejores medios para realizar las tareas y nuevos enfoques para solucionar los problemas (creatividad).
- Fortalece sentimientos de identidad. Cuando un grupo entra en conflicto se vuelve más unido y más identificado con sus objetivos e intereses. La cohesión generalmente aumenta la motivación por el desempeño.
- Eleva la capacidad de resiliencia (capacidad para superar la adversidad).

Efectos destructivos del conflicto:

- Crea tensión. Las personas manifiestan sentimientos de angustia, preocupación, temor por perder en la disputa.
- Produce frustración. La parte derrotada se queda con un sentimiento de pérdida, de fracaso.

Respuestas poco constructivas para afrontar el conflicto

Las motivaciones de las personas para evitar la negociación o la manifestación de un desacuerdo pueden ser variadas. Los aportes de quienes han estudiado el comportamiento humano frente a los conflictos, como por ejemplo Karl y Steve Albrecht (1994), hacen referencia a ciertas actitudes y hábitos –tales como la necesidad de aprobación, la falta de confianza, el miedo al engaño, la necesidad de manipular, de despreciar y no aceptar las diferencias– y a las diversidades como variables de importancia para explicar por qué muchas veces se bloquean las disposiciones a manejar el conflicto con el fin de obtener acuerdos. Estos comportamientos que inciden en el clima institucional están muchas veces asociados a los contextos críticos, donde el conflicto se enfrenta generalmente a través de respuestas poco positivas, que, lejos de resolverlo, lo perpetúan o agravan.

Cuando las respuestas poco positivas se transforman en un patrón de comportamiento y, como tal, empiezan a formar parte de la cultura de los centros educativos, conducen hacia una espiral de conflictos que propicia la pérdida del sentido y la capacidad de reflexión para mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos (ver figura 2).

Figura 2. Espiral de conflicto



Algunas manifestaciones propias de una espiral de conflictos son el combate, la competencia, la arrogancia, la negación y el ocultamiento:

El combate

Refiere a las formas agresivas de afrontar los conflictos. Quienes manejan el conflicto como si participaran en una batalla, pocas veces toman en cuenta los efectos de sus acciones y su impacto en la institución. Cuando estas formas no se presentan de manera aislada sino que conforman un patrón de comportamiento, entre los miembros de la escuela se genera un clima escolar o un estado de ánimo dominado por el resentimiento. Las constantes actitudes agresivas de enfrentamiento logran paralizar a la institución y la oposición al cambio se realiza en forma sistemática, cerrándose a la escucha y a cualquier intento de modificar el actual estado de cosas. Estas formas también se presentan en la relación con los padres de familia, por lo que se crea un ambiente de lucha poco constructivo y escaso aporte al mejoramiento de la calidad educativa.

La competencia ("yo gano-tú pierdes")

El principio que orienta este enfoque es conseguir la máxima ganancia para uno, sin importar el costo que signifique para la otra parte. La estrategia de un negociador competitivo es defender su propia posición, planteando o exigiendo algo que excede ampliamente las expectativas reales de la otra parte. Este tipo de negociación puede provocar más conflicto que el que había inicialmente y, a largo plazo, los costos pueden ser mayores que el beneficio inicial.

La arrogancia

Esta forma de encarar el conflicto implica la convicción de ser superior a los demás. Se desmerece a la otra parte y, en lugar de identificar las causas del problema, los efectos y las alternativas de solución, las personas se centran en sus propias necesidades y posiciones, generando actitudes negativas en el otro. En respuesta a la arrogancia, la otra parte tratará de presentar obstáculos a cualquier tipo de propuesta.

La negación

Quienes responden con la negación pretenden ignorar cualquier síntoma, prefieren “meter la cabeza en la arena”. Muchas veces este intento desesperado por ignorar el conflicto obedece a la creencia de que pretendiendo que no existe, el problema deja efectivamente de existir.

El ocultamiento

A diferencia de la negación, el ocultamiento es el intento deliberado por tapar o esconder un conflicto del cual varios tienen conciencia. Se trata de lograr alianzas para conseguir que se mantenga el silencio, a veces incluso apelando a medios como la coerción (“Si dices algo vas a tener problemas”) o la sumisión (“Les concedo lo que quieran, pero, por favor, no digan nada”).

Respuestas constructivas

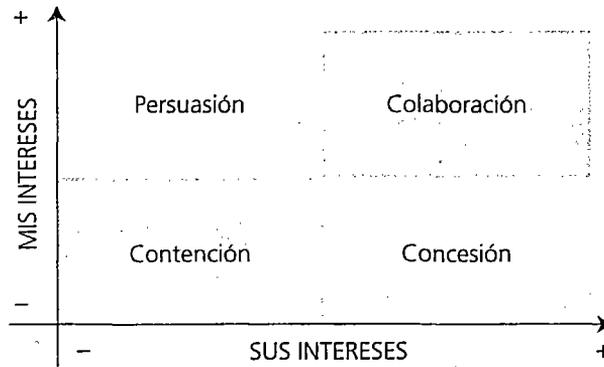
Las respuestas constructivas son aquellas que se orientan a resolver el conflicto y a aprovecharlo como oportunidad de aprendizaje. Una respuesta positiva implica que:

- Se asume la responsabilidad por afrontar el conflicto.
- Se aclara el conflicto, considerando nuestra perspectiva y la de la otra parte.
- El conflicto se resuelve a través de la comunicación efectiva o empática.

Las diferentes formas de enfrentar los conflictos pueden visualizarse a través de modelos que indican patrones de comportamiento frente a las situaciones. Un modelo que considera cuatro alternativas de respuesta se presenta en la figura 3:²

² Otra perspectiva basada en los aportes de Thomas, K. y Kilman, R. se presenta en IIPE-UNESCO 2004: “La comunicación...”.

Figura 3. Cuatro alternativas de respuesta constructiva a los conflictos (elaborada a partir de los aportes de Cane, 1995, Constantino, 1997 y Huatana, 2001).



Persuasión

A veces es necesario poner "entre paréntesis" los intereses de la otra parte y centrar el foco en los propios. Por ejemplo, cuando están en juego principios, valores, convicciones profundas o pautas de trabajo que uno considera no negociables. En tales casos no es posible atender a lo que el otro pide ya que, si se hiciera, se estaría sacrificando el sentido que guía la acción educativa.

Adoptar esta alternativa conlleva riesgos tales como: la pelea (que la otra parte lo enfrente agresivamente), la disolución del vínculo (que la otra parte no acepte las condiciones y deje de intentar el acuerdo) o el ser considerado intransigente o duro. Sin embargo, a veces es necesario correr este riesgo porque lo que se juega es esencial para el logro de los objetivos institucionales.

Sugerencias para la persuasión:

- Ser firmes, no agresivos.
- Evitar "ir al choque".
- Defender los intereses con fundamentos sólidos.
- Explicitar las consecuencias de resignar nuestros intereses.

Concesión

Otras veces, e inversamente a la situación anterior, es necesario "poner entre paréntesis" los propios intereses y centrar el foco en los de la otra parte. Por ejemplo, cuando

están en juego principios, valores, convicciones profundas o pautas de trabajo que el interlocutor considera no negociables. En esas situaciones es importante que la otra parte sienta que se acepta su perspectiva. Esta alternativa puede implicar el riesgo de que el otro crea que las concesiones serán permanentes. Esto puede superarse si se tienen en cuenta los elementos para las comunicaciones efectivas o empáticas, explicando a través de un lenguaje claro el mensaje que contiene esa concesión.

Sugerencias para conceder:

- Cooperar sin esperar nada a cambio.
- Renunciar de buen grado.
- Reconocer las aspiraciones del otro.
- Empatizar o "sintonizar" con el otro, sentir como siente el otro.
- Explicitar las razones de nuestra concesión.

Contención

Suele ocurrir que algunos conflictos sean tan espinosos que cualquier propuesta de solución dé lugar a discusiones interminables o que determinados aspectos de la personalidad de la otra parte dificulten la búsqueda de una solución constructiva. En estas situaciones, muchas veces se espera reunir información y trabajar sobre la relación. Cuando los diplomáticos "congelan" los temas escabrosos y entre tanto siguen manteniendo reuniones, están adoptando la contención como alternativa. El riesgo que implica es la dilación, perpetuándose el tratamiento de temas periféricos para no abordar el conflicto principal. Es preciso mantenerse atento a los cambios (en el contexto, en la relación) y advertir cuándo "migrar" hacia otra alternativa.

Sugerencias para contener:

- Conservar la calma.
- Preguntar, explorar, buscar información.
- Conversar sobre "cómo mejorar nuestra manera de conversar".
- Escuchar.
- Mostrar abiertamente recursos y límites de ambas partes.

Colaboración

Ensamblar los intereses propios y los de la otra parte supone un esfuerzo de creación, una invención, entre ambos, de propuestas nuevas. No se trata de ceder sino de detec-

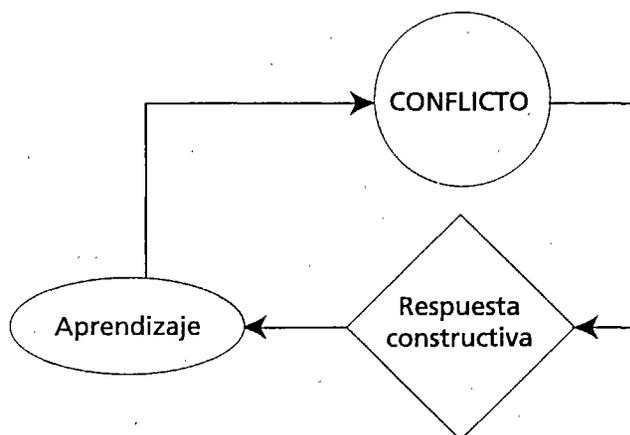
tar que las propuestas o posiciones en conflicto pueden complementarse. El concepto de *sinergia para la complementariedad* subyace en esta forma de abordaje, para lo cual se requiere que ambas partes inventen en conjunto, explorando posibilidades que vayan más allá de lo obvio.

Para colaborar se tratará de:

- Inventar opciones con la otra parte.
- Preguntar “¿qué le parece si...?”.
- Mantenerse flexible ante cualquier idea nueva.
- Escuchar y aprender del otro.
- Evitar posturas en beneficio propio que no beneficien a la otra parte.

En síntesis, cuando estas formas de respuesta se transforman en hábitos de comportamiento, permiten a los centros educativos y a sus miembros transitar por una “espiral de crecimiento” (figura 4). A un estado de conflicto le sigue uno de equilibrio (la institución generó un aprendizaje) hasta la aparición de nuevas situaciones conflictivas que, abordadas desde las respuestas constructivas, generarán un nuevo aprendizaje y así sucesivamente.

Figura 4. Espiral de crecimiento



Los pasos para una negociación de colaboración

La estrategia para una negociación de colaboración, llamada también ganar-ganar, se sintetiza en tres fases:

- Explorar conjuntamente las preocupaciones y aspiraciones de cada parte. Algunos conflictos se resuelven en este estadio con una simple mejora de la comunicación y a través de la corrección de malentendidos.
- Separar las posiciones de los intereses. Posición es aquello que cada uno reclama en una situación de conflicto, interés es la preocupación o el deseo que subyace a esa petición.
- Identificar los modos en que los intereses de cada parte pueden satisfacerse con un costo mínimo o nulo para la otra parte, separando las posiciones de los intereses.

Este tipo de negociación se observa a través del siguiente ejemplo (adaptado de Casamayor, 1998), cuya similitud con uno de los testimonios de los directores entrevistados, justifica su presentación.

Ejemplo

El alumno reprueba el curso porque la suma de los puntajes de las tres evaluaciones (cuaderno, clase, examen) es insuficiente. El alumno se queja, considera injusto que la nota del cuaderno tenga tanto valor. Considerando que él había sacado una nota superior en el examen, pedía que se lo evaluase de otro modo (posición).

La profesora le responde que el modo de evaluar había sido consensuado al comienzo del curso, por lo que no tenía derecho a reclamar (posición). La profesora podría haber seguido con su criterio, pero como no deseaba una relación de enfrentamiento con el alumno durante el resto del año, accede a hablar con él, con la mediación de la directora. Durante la conversación, cada uno expresa su punto de vista. Las posiciones parecen incompatibles. Sin embargo, cuando a través del diálogo se descubren los intereses, el conflicto comienza a abordarse desde otra perspectiva. El interés del alumno es aprobar, a él no le interesa si la profesora cambia su criterio de evaluación. Los intereses de la profesora son: no cambiar el criterio establecido por consenso con el grupo y mantener una relación cordial con el alumno. Cuando la profesora le sugiere que mejore su trabajo de cuaderno puesto que todavía está a tiempo y así mejorar su nota global, se consigue una solución satisfactoria para ambos.

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

En la sección de "Herramientas y estrategias", 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

1. Con el objetivo conocer las representaciones previas de los participantes, el formador sugiere que, en grupos, se discutan las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué les viene a la mente cuando escuchan la palabra conflicto?
 - b) Recuerden uno de los conflictos que hayan vivenciado en su centro educativo:
 - ¿Cómo ocurrió?
 - ¿Por qué sucedió?
 - ¿Qué personas estaban involucradas?
 - ¿Qué sentimientos produjo en las personas involucradas?
 - ¿Cómo se enfrentó?
 - ¿Se logró una solución?
 - ¿Quedaron satisfechas las partes?
2. Los grupos registran los emergentes de la discusión y seleccionan uno para presentar en el plenario.
3. El formador registra en el papelógrafo algunos indicadores clave. Se sugiere escribir estos emergentes en tarjetas, de manera tal que puedan ser agrupadas en dos grandes áreas: respuestas constructivas y respuestas no constructivas para enfrentar el conflicto.

Actividad 2

El formador organiza a los participantes en grupos para que, de acuerdo con su experiencia, planteen ejemplos concretos de cada uno de los tipos de conflictos que se presentan en el cuadro.

Cuadro 1. Tipos de conflicto (adaptado de Arizag y Tejeda, 2000)

Tipos de conflicto	Ejemplo
Sociales	Pandillas
Género	Roles culturales cuestionados: hombre /mujer
Jerarquías	Abuso de autoridad
Liderazgo	Grupos confrontados en el centro educativo
Laborales	Sindicato

Actividad 3

- El formador propone a los participantes que, en forma individual, reflexionen acerca de las siguientes afirmaciones y respondan si consideran que son verdaderas (V) o falsas (F):
 - Los conflictos son malos, por eso hay que extinguirlos rápido. ()
 - La existencia de conflicto significa dinamismo. ()
 - La ausencia de conflicto es buena, nos permite vivir en paz. ()
 - Los conflictos desarrollan sentimientos de identidad. ()
 - El conflicto cognitivo desarrolla la capacidad para aprender. ()
 - Cuando el conflicto no es conmigo, no debo tomarlo en cuenta. ()
 - El conflicto es sinónimo de violencia, de destrucción e irracionalidad. ()
 - Los valores forman parte de un conflicto. ()
- Una vez finalizada la tarea, el formador organiza a los participantes en grupos para intercambiar opiniones sobre las respuestas.

Actividad 4

El formador propone a los participantes que en grupos:

- Elaboren un microcaso que presente una situación conflictiva que haya sucedido en el centro escolar.

2. Una vez elaborado el microcaso, planteen dos alternativas de abordaje: una que represente el tipo de respuesta constructiva y otra, el tipo de respuesta no constructiva.
La respuesta constructiva se selecciona entre las cuatro alternativas de la figura 3.
3. Representen la situación por medio de una simulación. Esto permitirá el desarrollo de las habilidades de comunicación para persuadir, conceder, colaborar, o contener.
4. En plenario, discutan la pertinencia de las estrategias empleadas por los grupos para manejar el tipo de conflicto.

Actividad 5

El formador propone a los participantes que, en grupo:

1. Lean el ejemplo que se presenta en el apartado "Los pasos para una negociación de colaboración".
2. Planteen, a partir de situaciones de su propia experiencia, ejemplos de conflictos que puedan abordarse bajo este enfoque.
3. Simulen la situación, incluyendo los pasos para llevar adelante esta estrategia de negociación.
4. Por último, en plenario, se analizan las dificultades que presenta este método para su aplicación en la vida cotidiana, así como las ventajas que aporta.

Para desarrollar la consigna 4, el formador puede utilizar la técnica "Lluvia de ideas con tarjetas", que se presenta en el módulo de "Trabajo en equipo" de esta misma serie.

Cómo minimizar el conflicto en el nivel institucional

“La escuela está en un barrio con muchos problemas. Aquí la droga circula abiertamente y eso repercute en la escuela. Hay muchos problemas de disciplina.”

“No tenemos más remedio que poner límites entre la escuela y la familia. Creo que es importante esa separación. Es importante que los niños comprendan que aquí hay una disciplina, que hay trabajos que realizar y que cumplir.”

La institución educativa, a diferencia de otras instituciones, incorpora el *componente afectivo* como un aspecto sustancial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son los que le otorgan identidad organizacional. En tal sentido, el escenario escolar debe proporcionar un clima seguro y estimulante para quienes desarrollan en él sus actividades cotidianas, considerando que la educación ha de cumplir con dos objetivos fundamentales: (i) la formación de la razón y el desarrollo de la acción racional, (ii) el desarrollo de la actividad creativa y del reconocimiento del otro (Touraine, 1999).

En un escenario que requiere de estabilidad, estímulo y fuerzas proactivas que acompañen los procesos de enseñanza y aprendizaje, el director se enfrenta a diario con la necesidad de detectar posibles fuentes de conflicto, focalizar sus causas, identificar a las personas involucradas y promover estrategias que permitan evitar o contrarrestar los efectos nocivos que estas situaciones pueden desatar en el ámbito educativo.

Tal como fue planteado en el apartado anterior, el líder institucional requiere desarrollar su capacidad diagnóstica y de negociación, para abordar los conflictos que se puedan presentar en la institución. Sin embargo, es necesario considerar, al mismo tiempo, los mecanismos que pueden implementarse en la escuela con el propósito de regular el conflicto.

De acuerdo a las entrevistas realizadas y a lo que propone la bibliografía, dos elementos deben estar presentes para que pueda minimizarse el conflicto a nivel institucional:

- La definición de las normas de convivencia, es decir, de ciertas reglas o principios que organizan el intercambio de los diferentes puntos de vista.
- El establecimiento de canales de comunicación (Rodríguez, 2002).

Normas de convivencia

Cuanto más organizada y cohesionada esté la escuela, cuanto más esfuerzos se realicen por integrar y adaptar los intereses y las necesidades de los alumnos y los docentes, menor será la frecuencia de aparición de situaciones conflictivas disfuncionales centradas en la convivencia (Zaitegui, 1999). Sin embargo, y sobre todo en las escuelas ubicadas en contextos de extrema pobreza, una situación de violencia familiar puede trasladarse a la institución, por lo que los niños y jóvenes allí socializados presentarán problemas difíciles de abordar por el colectivo docente no especializado. Para estas escuelas es un reto llevar adelante el proceso pedagógico-didáctico, y las demandas de adaptación curricular que muchas veces solicitan las autoridades ministeriales generan conflictos de convivencia en el colectivo, que se suman a los ya existentes entre los alumnos.

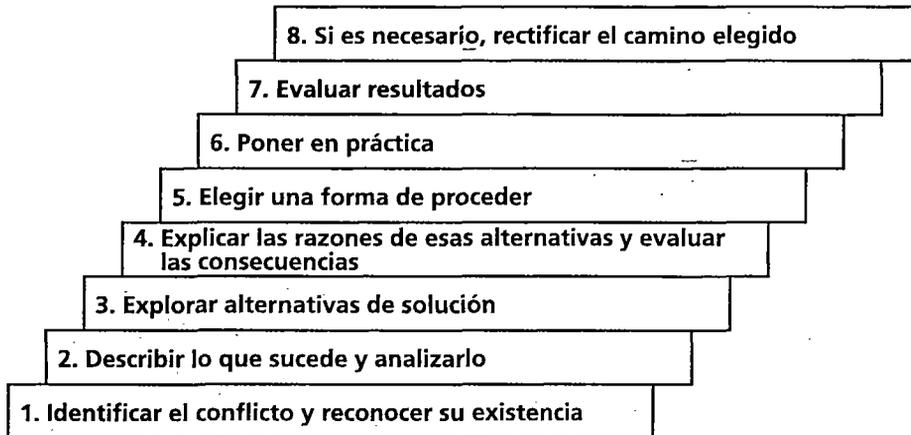
Enfrentar y resolver situaciones conflictivas relacionadas con la convivencia organizacional requiere necesariamente de la cooperación de otros y no sólo del director. Todos los implicados en una cierta situación a resolver, como participantes activos, podrán hacer aportes significativos para su real superación, teniendo en cuenta los intereses de las distintas partes implicadas, las lógicas que sustentan sus argumentos y posturas, y detectando posibles puntos de articulación y acuerdo entre las diferentes posiciones. En este sentido, dos requisitos básicos aparecen ligados al manejo de un conflicto con personas o grupos:

- Mantener una actitud abierta al diálogo.
- Mantener una disposición para encontrar una solución de mutuo acuerdo.

Es por eso que el director y el colectivo necesitan desarrollar diferentes estrategias que permitan abordar los problemas de convivencia, utilizando propuestas de intervención en forma sistemática. En algunos casos, el conflicto podrá abordarse sólo entre las partes involucradas, en otros será necesaria la intervención de un tercero que oficie de *mediador*.

A continuación, se presenta el “método de la escalera”, en el cual se muestran una serie de pasos para enfrentar y resolver situaciones conflictivas relacionadas con la convivencia.

Figura 5. Método de la escalera (adaptado de los trabajos del centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. ABC, Enseñanza de los Derechos Humanos, NY, 1989)



1. Identificar el conflicto y reconocer su existencia. En esta fase se detiene la actividad de hostilidad o agresión mutua, física o verbal, y se reflexiona conjuntamente sobre la conducta: ¿qué está pasando?
2. Describir lo que sucede y analizarlo. Cada una de las partes en conflicto describe lo que sucede entre ellas y explica, desde su punto de vista, cuáles son las causas. Cada parte habla por turno, sin interrupciones, procura ser objetiva en el análisis y respeta al otro, lo escucha y trata de comprender el punto de vista del otro (comunicación empática): ¿cómo surgió el problema?; ¿por qué ocurrió?
3. Explorar alternativas tendientes a superar el conflicto. Las partes piensan cómo se podría resolver el problema. Se trata de aportar ideas para encontrar más de una solución, ya que la mayoría de los conflictos pueden superarse a través de diferentes vías.
4. Explicar las razones de esas alternativas de solución y evaluar las consecuencias de cada una. Las partes razonan sobre las consecuencias físicas o emocionales que puede traer cada alternativa, o bien sobre los resultados que se obtendrán al poner en práctica cada posible solución.
5. Elegir una forma de proceder. De mutuo acuerdo, las partes eligen una de las soluciones posibles y asumen responsabilidades por la alternativa que eligieron.

Deben tener presente que no hay garantía absoluta de que esa solución vaya a funcionar y estar dispuestas a correr el riesgo de equivocarse.

6. Poner en práctica la forma de proceder. Se trata de respaldar con hechos el compromiso verbal, asumido en la negociación.
7. Evaluar los resultados.
8. Si es necesario, rectificar la forma de solución elegida.

Este método, practicado en forma sistemática por el director y el colectivo en la resolución de los conflictos que suceden al interior de la institución, puede transformarse en una norma de convivencia sustentable que contribuya a la mejora del clima institucional.

El establecimiento de las normas de convivencia requiere del desarrollo de aquellos comportamientos, por parte de todo el colectivo, que reflejen ciertos valores tales como la tolerancia, el respeto, la colaboración y el compromiso.

Canales de comunicación

Todo proceso de negociación tiene entre sus componentes constitutivos a la comunicación. La comunicación, cuando es eficaz, oficia de elemento vinculante de las partes o sectores implicados en la situación conflictiva.

Sin embargo, la comunicación es uno de los problemas más recurrentes que experimentan las organizaciones en general y las organizaciones educativas en particular.

En el escenario organizacional, la comunicación se encuentra formalizada a través de la definición (con la consecuente restricción) de canales de comunicación, contenidos a transmitir y destinatarios, entre otros aspectos. Para que la comunicación en el nivel organizacional sea efectiva deben ser contempladas al menos tres cuestiones (Luhmann, 1993):

- Que se comprenda lo que se quiere decir, teniendo en cuenta los diferentes códigos y lógicas que pueden estar conviviendo en un mismo centro.
- Que la comunicación tenga acceso a personas que no se encuentran presentes, para lo cual habitualmente se utilizan circulares, memos, carteleras.
- Que las otras personas acepten la comunicación recibida, en el sentido de que efectivamente le otorguen un sentido, la acepten y la incorporen como información valiosa.

Si se producen fallas en estos procesos debido a la restricción de temas (que no se sepa todo) y a la selección arbitraria de personas (que no lo sepan todos), se facilita la aparición de otras vías informales de comunicación como la del rumor. El *rumor* aparece como forma de compensar las comunicaciones insatisfactorias y su origen se produce habitualmente a partir de información mal comprendida o mal interpretada (Rodríguez, 2002). Según Rodríguez, "las fuentes del rumor son múltiples pero siempre se asegura que son buenas".

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

Actividad 6

El objetivo de esta actividad es promover la reflexión colectiva sobre aquellos principios que, sin estar dichos, sustentan la dinámica de trabajo institucional. Para ello, se ofrece a continuación una escala que puede ser trabajada en pequeños grupos.

1. El formador entrega el siguiente esquema (adaptado de Zaitegui, 1999) a cada participante:

Afirmaciones	Desacuerdo					Acuerdo
La convivencia no es un fin en sí misma, sino un medio para garantizar la enseñanza y el aprendizaje.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
En la escuela se plantean quejas relativas a la convivencia.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
La estructura y organización del centro pueden ser causas de diversos tipos de conflictos y no exclusivamente deberse a causas personales del alumnado.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
El plantel docente es capaz de reflexionar sobre su propia práctica y de inventar soluciones a los problemas que aparecen con recurrencia.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Una convivencia positiva parte de la comprensión y el esfuerzo de todos los implicados.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Una convivencia positiva requiere de normas claras que sean respetadas y cumplidas por todos los implicados.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Una convivencia positiva necesita de dispositivos de sanción que actúen cuando se transgrede lo establecido.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Una convivencia positiva se logra cuando las personas tienen la libertad suficiente como para actuar de acuerdo a sus criterios personales.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	

2. Después de la lectura del esquema, el formador pide que se marque aquella opción que refleje el parecer del grupo con relación a cada uno de los puntos propuestos.
3. Se registran las repuestas en el pizarrón o papelógrafo, de forma tal de ir armando una frecuencia de repuestas para cada ítem.
4. Para finalizar, el formador invita a los participantes a dar su opinión en torno a los resultados logrados en función de la opinión del grupo.

Actividad 7

1. El formador sugiere a los participantes que, en grupos, construyan un listado propio sobre la base del que se presenta a continuación, teniendo en cuenta los propósitos y objetivos que quisieran trabajar en su centro. El registro debe ser escrito en una hoja de papelógrafo.
2. Cada grupo presenta al plenario y explica los motivos de su elección.

Propósitos

- Crear un clima en que todos (alumnos, profesores, padres de familia y equipo directivo) se respeten a sí mismos y a los demás.
- Hacer de la cooperación una regla y no una excepción.
- Estimar y apreciar a todos los alumnos por igual.
- Dar a todos los alumnos la oportunidad de destacarse, de acuerdo a sus propias habilidades.
- Mantener una comunicación abierta en el aula.
- Ayudar a que los alumnos conozcan y comprendan sus sentimientos y aprendan a compartirlos.
- Promover en los alumnos el reconocimiento de sus propias capacidades y fortalezas.
- Ampliar su repertorio de estrategias para enfrentar situaciones irritantes o frustrantes sin recurrir a la agresión.

Objetivos

- Diferenciar el uso de la agresión en función de situaciones extremas, amenazantes para sus derechos o los de los demás.
- Conocer, comprender, expresar y controlar impulsos emocionales.

- Reconocer las diferencias entre sentimientos y acciones.
- Comprender las emociones de los demás asumiendo su punto de vista.
- Tolerar la frustración y manejar el enojo, para disminuir el número de agresiones en el centro educativo.
- Aumentar la capacidad de comunicación con los demás.
- Aprender a trabajar en grupo, participar, cooperar.
- Mejorar los sentimientos en torno a uno mismo.
- Manejar el estrés y las variables que lo facilitan.
- Mejorar la responsabilidad del colectivo escolar.
- Disminuir la impulsividad y aumentar el autocontrol en el comportamiento.
- Aprender a comprender las emociones de los demás asumiendo su punto de vista.
- Enseñar a tolerar la frustración y manejar el enojo disminuyendo el número de agresiones que se suceden en la escuela, tanto entre los adultos como entre los alumnos.

Actividad 8

Los participantes trabajan en pequeños grupos para:

1. Elaborar un microcaso, a partir de la propia experiencia, que represente una situación conflictiva relacionada con la convivencia.
2. Evaluar si el modelo de las "Cuatro alternativas..." (ver figura 3) podría ser un método adecuado para enfrentar problemas relacionados con la convivencia.
3. Utilizar este método o una adaptación del mismo para simular el microcaso.

Actividad 9

Con el objetivo de analizar la construcción de los valores y comportamientos del centro educativo se propone realizar la técnica del "Iceberg".

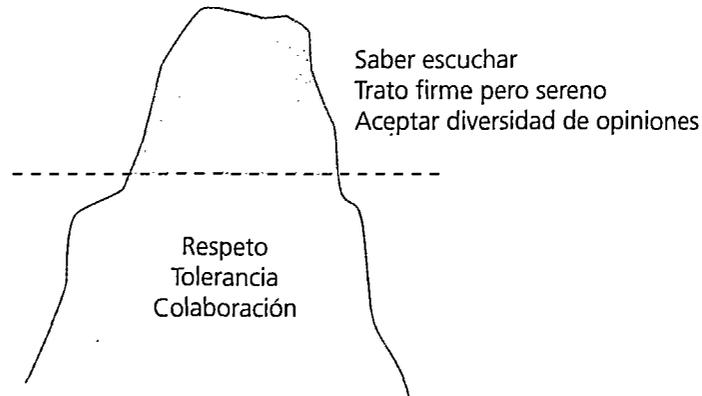
1. Los participantes escriben los valores que consideran más relevantes para desarrollar en el centro. Utilizan tarjetas de un color y escriben un valor por tarjeta. Para cada valor, escriben dos comportamientos, en forma de conductas observables

que deberían adoptarse en el día a día de la escuela, para desarrollar esos valores. Utilizan tarjetas de otro color y escriben un comportamiento por tarjeta (total: dos comportamientos por valor).

3. Cada grupo pega las tarjetas en el "iceberg" que estará dibujado en una hoja de rotafolio. En la zona "invisible" se colocan los valores y en la zona "visible", los comportamientos.
4. Cuando todos han presentado sus registros, se realiza la síntesis, analizando la importancia de cada uno de estos comportamientos para el desarrollo del centro.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo puede verse el "iceberg" en el rotafolio:

Figura 6. Iceberg



Actividad 10

El formador propone la dinámica "Clínica del rumor" para trabajar el tema de la comunicación con los diferentes colectivos institucionales.

1. Se invita a un grupo reducido de personas (no mayor a seis) a que se retiren del salón por un momento, explicando que su tarea será luego la de escuchar atentamente lo que se les diga y repetirlo lo más exactamente posible.
2. A continuación, se presenta al resto del grupo una lámina que se proyecta en diapositiva o se hace circular por los diferentes lugares, solicitando a los participantes que la observen en detalle.

3. El formador llama a una de las personas que ha salido y solicita a uno de los participantes del salón que describa en voz alta la lámina (que ya no está visible).
4. Se hace pasar luego a un segundo participante de los que quedaron fuera y se le pide al compañero que ingresó previamente al salón que le relate la lámina. Esta misma acción se repite con el resto de los participantes que estaban fuera. Tras la última descripción de la lámina se podrá advertir hasta qué punto la comunicación oral y los retransmisores distorsionan el mensaje original y generan conflicto.
5. Por último, el formador solicita al plenario que, en forma de lluvia de ideas, exponga estrategias que se hayan implementado en sus centros para disminuir el rumor y, en consecuencia, disminuir el conflicto.

Bibliografía comentada

Rodríguez, D. (2002), *Gestión organizacional*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.

El autor logra una excelente articulación entre la temática del conflicto y la comunicación, aspecto este último que aparece ampliamente desarrollado en su obra. Rescata una visión histórica en la forma de entender y trabajar el tema de la comunicación, cuya evolución ha permitido establecer nuevas estrategias de abordaje que rescatan la visión holística de la realidad institucional.

Girard K. y Koch, S. (1999), *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*, Buenos Aires, Granica-Adelphi.

Esta obra aborda la temática del conflicto desde diversas perspectivas, todas ellas relacionadas con la realidad educativa. Propone herramientas y estrategias de trabajo desde las cuales abordar la negociación, la mediación, la resolución de alternativas y otras formas de intervención de terceros. Busca establecer puentes entre la teoría y la práctica abarcando desde el *análisis descriptivo* hasta la *prescripción orientadora*.

Cómo minimizar el conflicto en el nivel docente

“Lo más difícil como director es tratar con los profesores. Hay poco profesionalismo, tienen miedo al cambio. Con mucha paciencia y de a poco fui logrando que algunos se acercaran y así planeamos jornadas para hacer el seguimiento del plan de clase.”

“La violencia entre los alumnos es muy grande, pero hace un tiempo acordamos con los docentes iniciar el proyecto ‘Paz en la escuela’, que ha tenido un efecto positivo importante ya que logramos disminuir bastante la conducta agresiva. Cuando, en la última reunión, analizamos las fichas de planificación con los docentes, éstos lograron comprender todo lo que habíamos avanzado.”

Las escuelas nuclean equipos docentes que en general son heterogéneos en cuanto a edad, experiencia y capacidades. Los centros ubicados en contextos desfavorables presentan la particularidad de contar con un número alto de profesores y maestros recién egresados de los centros de estudio, que frecuentemente abandonan estas escuelas cuando se les presentan mejores oportunidades. Así, tal como también lo plantea la bibliografía internacional, a las diferencias de trayectoria profesional y expectativas sobre su rol, se agrega la alta rotación del plantel, que no permite consolidar equipos estables (Elizondo, 2001).

Por otra parte, existen otros factores que complejizan estos escenarios y favorecen la aparición de una diversidad de criterios y estrategias sobre la forma de encarar la acción educativa y de atención a las familias, que estimula la aparición de conflictos. Entre ellos, los directores entrevistados señalaron como más relevantes:

- La estructura cubicular que organiza a maestros y profesores dentro del escenario institucional, en el que cada uno de ellos responde y se hace cargo de un sector de la realidad de la escuela.
- La falta de espacios y tiempos, además de la forma organizativa descripta, que no favorece el intercambio de ideas y opiniones.
- Una población estudiantil con dificultades para el aprendizaje y carencias de tipo afectivo.

Ante tales situaciones, el director debe actuar muchas veces como un "animador" de la comunidad educativa (Sacristán, 1995), realizando acciones concretas que le permitan, tanto a él como al resto del plantel docente:

- Intervenir como mediador cuando se instala un conflicto.
- Favorecer un clima de trabajo que estimule el abordaje del conflicto y no su ocultamiento.
- Apoyar a los docentes en el desempeño de su tarea profesional, de acuerdo a la misión de la escuela.
- Integrar a los alumnos de diferentes procedencias, culturas, razas o credos.
- Mantener relaciones fluidas con padres, docentes y alumnos.
- Estimular la participación y el compromiso de docentes, alumnos y personal auxiliar.

Para consolidar una verdadera comunidad educativa, el director precisa de ciertos parámetros que le permitan articular la tarea docente en función de los requerimientos que plantean los diferentes grupos de alumnos. En tal sentido es importante establecer ciertos criterios compartidos de trabajo, así como generar instancias para la coordinación y la planificación de la tarea colectiva.

Criterios de trabajo compartidos

Las escuelas insertas en contextos críticos requieren de docentes coordinados en su esfuerzo y en sus estrategias de abordaje. Esto les permite contar con criterios compartidos para encarar el proyecto educativo. Resulta fundamental que el esfuerzo esté sustentado por una verdadera cultura de la colaboración, gestada y fortalecida por el director (Hargreaves, 1999).

Para las escuelas en contextos de pobreza, al decir de muchos directivos, es importante que se establezca una cultura de colaboración donde los espacios y los tiempos institucionales sean de pertenencia colectiva, para reflexionar en forma conjunta, analizar las prácticas y buscar formas creativas de enseñanza, y manejar las situaciones conflictivas en forma constructiva.

En este sentido, la investigación sistemática plantea que el funcionamiento de una cultura de colaboración se ve favorecida por la puesta en práctica de algunas de estas acciones (Azzerboni y Harf, 1998):

- Diseño e implementación de proyectos de trabajo puntuales.

- Organización de talleres que promuevan la reflexión y el intercambio profesional.
- Planificación de “agrupamientos flexibles” que promuevan el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes de distintos niveles.
- Instancias de trabajo cooperativo que permitan conjugar esfuerzos y visiones.
- Elaboración de criterios comunes para abordar situaciones conflictivas recurrentes.

Teniendo en cuenta que la instauración de criterios compartidos de trabajo minimiza los conflictos, promover esta forma de cultura implica enfrentar situaciones complejas, donde se hace necesario manejar opiniones e interpretaciones diferentes y administrar intereses personales contrapuestos, que muchas veces conducen al conflicto (Marchesi y Martín, 1998).

Frente a estas circunstancias y con el fin de abordar o minimizar estos conflictos disfuncionales, el director puede utilizar las estrategias mencionadas en los apartados anteriores, y en ciertas ocasiones y ante la confrontación de posturas, debe officiar de mediador (Casamayor, 1998). La figura del mediador es importante porque:

- Neutraliza en gran medida los comportamientos agresivos.
- Es testigo de los compromisos y ayuda a evaluar si se cumplen o no.
- Representa el interés del grupo en resolver los conflictos de una forma que haga perdurables las relaciones y no perturbe la armonía del conjunto.
- Es portador de atributos que las partes en conflicto asumen cuando no son presa de la ira: no despreciar, escuchar, dialogar, intentar buscar soluciones.
- Facilita el proceso de clarificar en qué consiste el problema y en buscar vías de solución.
- Encuentra los puntos que pueden desbloquear el conflicto y avanzar hacia un entendimiento y un acuerdo.
- Permite dejar espacio para el desahogo.

La mediación requiere de habilidades tales como la *escucha activa* y la *empatía*, imprescindibles para la negociación de cualquier conflicto.

Otro tipo de prácticas que dan resultados positivos y logran superar los conflictos en el sistema relacional del centro se plantean en la literatura consultada (Viñas y Domenech, 1994). Varios directores entrevistados también señalan la importancia de:

- Poner el énfasis en los logros del conjunto.
- Aumentar el número de interacciones y comunicaciones.

- Basar la recompensa individual en el éxito del conjunto de los grupos.
- Facilitar una rotación frecuente entre los miembros.
- Evitar la solución unilateral de los conflictos.
- Utilizar estrategias para obtener respuestas constructivas.

Instancias de coordinación

Coordinar significa velar para que en la práctica se trabaje realmente en común, en función de un proyecto (Darder y López, 1984). La coordinación sincroniza las actividades, unifica criterios de actuación, permite revisar periódicamente el plan de trabajo del conjunto de la institución. Por lo tanto, las instancias de coordinación son espacios importantes por su potencial para:

- Recuperar la visión de centro como unidad integradora de análisis.
- Promover la cohesión de las orientaciones educativa.
- Incentivar la formación integral de los alumnos.
- Planificar e implementar acciones interdisciplinarias.
- Analizar en forma conjunta los conflictos emergentes.
- Definir estrategias colectivas para su abordaje.

En relación a lo anterior, en los centros educativos donde no se promueven las instancias de coordinación es fácil que se produzcan conflictos. Sin embargo, las propias instancias de coordinación, como por ejemplo las reuniones, pueden convertirse en focos de conflicto al ser lugares de trabajo colectivo en los que se intercambia información, se discute acerca de las prácticas, se toman decisiones.

Por esta razón es importante que el director sepa emplear respuestas constructivas para las posibles situaciones problema que allí puedan producirse, no sólo propias de la coordinación de la tarea educativa, sino inherentes a las dinámicas de los grupos.

Actividad 11

Reunidos en grupos, el formador propone a los participantes que:

1. Describan una situación conflictiva entre los siguientes actores y elaboren un microcaso:
 - Docentes y personal administrativo
 - Docentes y docentes
 - Docentes y estudiantes
 - Docentes y padres
2. Planteen las estrategias de manejo del conflicto, con el director como mediador entre las partes.
3. Simulen la situación.

Por último, en plenario se discuten y analizan las propuestas de los grupos.

Actividad 12

Los participantes elaboran cinco acciones posibles de llevar adelante en su centro para “favorecer un clima de trabajo que estimule el abordaje del conflicto y no su ocultamiento”.

Actividad 13

El formador propone a los participantes que, reunidos en grupos:

1. Analicen las siguientes estrategias para mejorar el sistema relacional del centro educativo:
 - Poner énfasis en los logros del conjunto.
 - Aumentar el número de interacciones y comunicaciones.
 - Basar la recompensa individual en el éxito del conjunto de los grupos.

- Facilitar una rotación frecuente entre los miembros.
 - Evitar la solución unilateral de los conflictos.
2. Evalúen las que consideren más factibles de llevar a la práctica, analizando ventajas y desventajas.
 3. Registren sus opiniones en un papelógrafo.
 4. Presenten al plenario la discusión grupal.

Actividad 14

Para trabajar aspectos relacionados con los conflictos que pueden surgir en los espacios de coordinación, el formador propone a los grupos de trabajo que:

1. Piensen en situaciones conflictivas que se hayan generado en las instancias de coordinación.
2. Elijan una situación y un tipo de respuesta constructiva, de acuerdo a la situación.
3. Un representante por grupo expone al plenario la situación y el abordaje seleccionado, justificando la respuesta.

El formador registra las situaciones (por medio de palabras clave) y las ubica en el cuadro, según el tipo de respuesta: Luego, promueve la discusión grupal.

Situaciones que requirieron o hubieran requerido una estrategia de:	Ejemplos
Persuasión	
Contención	
Colaboración	
Concesión	

Bibliografía comentada

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

Esta obra abarca en su análisis una serie de aspectos que tienen que ver con la tarea educativa, tomando como principal elemento el escenario institucional. Entre otros

aspectos, los autores jerarquizan la importancia del denominado “sistema relacional” de la institución, haciendo referencia a aquellos dispositivos y estrategias de trabajo que fomentan y facilitan el trabajo colectivo entre docentes, entre estudiantes y docentes, y con los padres. La coordinación aparece como una de las principales estrategias a desarrollar.

Casamayor, G. (coord.), (1998), *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Graó.

El libro ofrece un análisis sobre la naturaleza del conflicto en las instituciones educativas y plantea distintas maneras de afrontarlo. Los tópicos que aborda son: convivencia, disciplina y estrategias, como la mediación y la negociación.

Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1985), *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.

Si bien esta obra tiene ya varios años de editada, no ha perdido vigencia. Aborda la temática de los grupos en educación analizando sus características, estructura y potencialidades. Incorpora a la propuesta una serie de técnicas grupales que representan valiosas herramientas a tener en cuenta a la hora de implementar instancias colectivas de trabajo en la escuela.

Cómo minimizar el conflicto en el nivel de contexto

“La escuela está en un barrio con muchos problemas. Hace dos años comenzamos a trabajar con los padres y organizamos actividades tanto para ellos como para los alumnos sobre la base de dos ejes temáticos: la droga y la violencia. Trabajamos mucho con los padres abriendo las puertas de la escuela a la comunidad. Después de dos años hemos logrado una buena relación entre la comunidad y la escuela.”

En tiempos como los actuales en que las demandas que llegan a la escuela son múltiples y el aprendizaje no queda ceñido al horario escolar, surge con enorme relevancia el vínculo que la escuela logre establecer con el medio en el cual está inserta.

Es tarea del director promover vías de participación con padres y otros agentes de la comunidad de forma tal de consolidar puntos de articulación y apoyo entre la escuela y su entorno. Asociaciones de padres, organizaciones no gubernamentales, oficinas locales pertenecientes al servicio de salud pública y otras instituciones educativas públicas o privadas de la zona son tan sólo algunos ejemplos de entidades que se encuentran afincadas en la zona de influencia de la escuela y que pueden contribuir a dinamizar la vida escolar.

Lograr dinámicas de intercambio positivas con los diferentes actores comunitarios facilita las relaciones vinculares que pueden minimizar el grado de conflictividad.

Participación de los padres

La participación y el apoyo de la familia en la formación de sus hijos han representado siempre un factor fundamental para la educación. Lo es aún más cuando estamos haciendo referencia a escuelas ubicadas en contextos críticos, en las cuales la suma de carencias afectivas, culturales, sociales y económicas hacen más compleja la tarea a enfrentar.

A partir de investigaciones en torno al tema, Chrispeels (1996, citado en Marchesi y Martín, 1998) señala tres aspectos importantes:

1. El estatus socioeconómico no aparece como un valor determinante de las actitudes, aspiraciones educativas y apoyos que el niño recibe en el hogar.

2. Las estrategias positivas de apoyo a la educación de sus hijos se encuentran en todo tipo de estructura familiar (monoparental, biparental, de diferentes estratos sociales, etc.).
3. Muchas de las acciones de apoyo a los hijos se realizan fuera de la vista de los profesores, lo que puede llevar a que éstos desconozcan la real implicación de los padres.

Las consideraciones anteriores advierten sobre la consolidación de ciertos estereotipos que tienden a establecerse en la escuela. No siempre trabajar con sectores carenciados implica trabajar en solitario, sin el necesario apoyo familiar.

La participación de la familia puede darse de dos maneras:

- Por implicación individual, a través de acciones de apoyo a la situación escolar de los hijos.
- Por implicación colectiva, que se produce en función de distintos requerimientos escolares (apoyo a eventos organizados por la escuela, participación en comisiones de padres, colaboración en actividades recreativas o de asistencia).

Los directores entrevistados señalan la importancia que adquiere en los contextos de pobreza conocer a las familias para saber sobre los niveles educativos de los padres, los tipos de trabajo que realizan, los horarios de trabajo, entre otros factores que permitirán al docente evaluar las posibilidades de los padres de brindar apoyo a las actividades de aprendizaje de sus hijos. Entre los factores que define el estudio de Marchesi y Martín (1998) se destacan:

- Hábitos de trabajo y organización del horario en la familia.
- Orientación disponible de los padres para ayudar a sus hijos en el trabajo escolar.
- Estimulación intelectual, especialmente en el desarrollo del lenguaje.
- Aspiraciones académicas de los padres y expectativas para sus hijos.

Sin disminuir su importancia, la situación de pobreza que vive la mayoría de los hogares de América Latina alerta sobre el fenómeno conocido como *déficit de socialización* y que refiere a la pérdida de capacidad de la familia para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social (Tedesco, 1995). La imposibilidad que se constata a nivel familiar de hacerse cargo plenamente del proceso de socialización primaria del niño se traslada como nueva demanda a la escuela. Tenti (2001) hace referencia a la "fragilidad emotiva" que hoy día evidencian amplios sectores juveniles, que

lleva a vehiculizar lo que sienten a través de los gestos (a falta de palabras), que se traducen en violencia, droga o alcohol.

Las situaciones de conflicto, agresividad, violencia, ausencia de consideración por el otro y de referentes éticos que se viven en esos contextos, se trasladan a la escuela, la que se ve en la necesidad de revisar y ajustar su propuesta educativa.

La escuela enfrenta entonces el requerimiento de fortalecer la palabra como soporte de los vínculos que, además, deben incorporar el componente afectivo. Al decir de Tedesco (1995:83): "En la sociedad contemporánea en la cual los vínculos primarios se debilitan y la familia ya no transmite sus contenidos con la fuerza afectiva con que lo hacía en el pasado, la socialización secundaria comienza a cargarse de afectividad".

Existen antecedentes de escuelas que han abordado esta situación a partir de proyectos concretos, como es el caso del proyecto "Hablar hasta entenderse en toda la escuela" (Paine, 1999).

Entre los principios que rigen esta experiencia se destaca:

- Considerar el conflicto como algo natural, que cuando se encara positivamente puede producir buenos resultados.
- Partir de un diagnóstico colectivo inicial que permita evaluar las necesidades, discutir los objetivos y elaborar un plan de trabajo compartido por todos los involucrados.
- Iniciar el proyecto en el momento en que todos los implicados pueden dedicarle atención y esfuerzo.
- Integrar a los padres en las actividades planificadas como forma de incorporarlos a la propuesta.

Trabajo con la comunidad

Partiendo de la premisa de que la escuela representa una construcción social, que se encuentra permeada por la realidad del contexto al que pertenece, es posible pensar en estrategias que promuevan la interacción social local, como alternativa válida para abordar dificultades que hoy enfrenta en solitario. Se trata entonces de construir redes con la familia y la comunidad como alternativa desde la cual trabajar y superar muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan los niños en las escuelas.

Una investigación realizada por Dabas (1998) parte de un diagnóstico de situación que no se limita al estudio de lo que sucede en el aula o la institución, sino que incorpora el análisis de las costumbres, valores, mitos y tabúes grupales del contexto al que pertenece el alumno. A partir de la integración de las diferencias en los códigos, en las lógicas de funcionamiento, en los referentes grupales entre el escenario escolar y el comunitario, se construye un nuevo contexto que le permite al joven y a su familia transitar de una realidad de referencia conocida, a otra que le ofrece el ámbito escolar. Esta metodología se apoya en una perspectiva constructivista, donde los nuevos escenarios se van definiendo activamente, a través de interacciones proactivas y se basa en los recursos que los sujetos ya traen y que al compartir con otros (niños, padres, vecinos, amigos) se potencian, generando nuevos recursos.

Los propósitos que persigue el abordaje de intervención en el nivel escolar a través de redes de colaboración son:

- Potenciar los niveles de relación existentes en los equipos.
- Optimizar los recursos existentes dentro y fuera del ámbito institucional.
- Valorar las acciones concretas emprendidas, utilizando los errores como elemento de aprendizaje.
- Promover la participación horizontal de sectores internos y externos al centro.
- Tender a visualizar la comunidad como un sistema integrado por otros subsistemas (escuela, familia, otras instituciones).
- Maximizar los procesos de socialización.

El abordaje integral de las problemáticas que presentan tanto el niño como el joven, requiere de la definición de un encuadre de trabajo que permita:

- Trabajar sobre las fuerzas y los recursos ya existentes.
- Realizar un abordaje holístico de la situación, tomando en cuenta aspectos personales, institucionales y del contexto.
- Generar un clima de respeto y confianza que habilite el tránsito de una situación conflictiva a otra constructiva.
- Proponer logros claros y posibles de alcanzar, que permitan constatar que se está avanzando.
- Contar con la colaboración y el apoyo de personas significativas en la vida del niño y del joven (familiares, amigos, vecinos).
- Fomentar la capacidad de empatía en el vínculo personal, familiar e institucional.

Actividad 15

El objetivo de esta dinámica es visualizar los vínculos que se tienen establecidos con la comunidad. El formador divide a los participantes en grupos y les solicita que:

1. Dibujen dos círculos concéntricos: el interior representa la escuela y el exterior la comunidad. En el círculo exterior se ubicarán los diferentes agentes externos con los que la escuela se relaciona (centro de salud, otras escuelas, municipio, club deportivo, etc.).
2. Analicen el tipo de vínculo que une la escuela con estos agentes del contexto (asistencia, cooperación, coordinación de actividades, etc.), definiendo además quién o quiénes ofician de "nexo" desde el ámbito escolar.
3. Reflexionen en torno a las siguientes preguntas y se presentan los emergentes al plenario (en papelógrafo o filmina):
 - a) ¿Qué estamos haciendo bien en nuestra relación con estas entidades/personas?
 - b) ¿En qué deberíamos mejorar para fortalecer a la escuela?
 - c) ¿Qué tipos de dificultades o conflictos se presentan más frecuentemente y por qué se ocasionan?
 - d) ¿Qué acciones deberíamos emprender para mejorar los vínculos con la comunidad?

Actividad 16

El objetivo de esta actividad es crear un esquema sobre el tipo de conflictos que más frecuentemente se presentan con los padres de familia y proponer algunas estrategias de solución.

1. En pequeños grupos se deberá reflexionar en torno a las preguntas del esquema. Cada grupo registrará las respuestas en el papelógrafo.

¿Qué reclaman los padres?	¿Qué reclaman los maestros?	¿Qué reclama usted a ambos?
(Tipos de conflictos percibidos por los padres de familia)	(Tipos de conflictos percibidos por los maestros)	(Tipos de conflictos percibidos por los directores)
•	•	•
•	•	•
•	•	•

2. Cada grupo realiza un análisis de causas y establece las acciones que podrían realizarse para manejar más eficientemente los conflictos definidos en la tercer columna.
3. El formador solicita al representante de los grupos que presente al plenario su producción.
4. El formador realiza una síntesis de lo trabajado, procurando establecer acuerdos sobre aquellos problemas a ser abordados y las estrategias de colaboración entre la escuela y la familia para superarlos.

Bibliografía comentada

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

Esta obra refleja la experiencia de diez años de práctica en el abordaje de redes sociales en el ámbito de la salud y la educación a partir de situaciones de aislamiento, desarraigo o falta de pertenencia a la comunidad. El trabajo integra el esfuerzo de técnicos, alumnos, padres, maestros y otros integrantes de la comunidad. Los distintos casos presentados ponen de manifiesto que los procesos de construcción colectiva permiten optimizar los vínculos sociales, potenciando las estrategias de intervención institucional.

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

Los autores abordan los desafíos que implica enfrentar procesos de cambio o mejora, diferenciando en su análisis el trabajo intelectual del cambio y el trabajo emocional del cambio, como dos vertientes que requieren estrategias diferenciales para definir actividades posibles de implementar con docentes, padres y otros agentes de la comunidad.

Microcasos reales y actividades de formación

A continuación se presentan una serie de casos que pueden ser utilizados para la enseñanza, complementando así la propuesta de capacitación del presente módulo.

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

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

CONFLICTOS EN EL NIVEL INSTITUCIONAL

Caso 1: Violencia en la escuela

Éste es el testimonio de la directora de una escuela de la ciudad de Buenos Aires:

“Hay muchas situaciones de violencia aquí. Por ejemplo, ayer uno de los muchachos le robó a otro y la familia de éste se vengó baleando al que efectuó el robo. Se pelean porque uno mira mal al otro, el sólo hecho de que uno roce a otro con el cuerpo, ya es motivo de insultos y acciones violentas. El vocabulario es muy restringido, es el de la calle, duro, grosero. Yo les hago entender que tienen derecho a ese vocabulario pero que en la escuela, si quieren estudiar, tienen que pensar en cómo hablan, y en ponerles palabras a las cosas que sienten.

También hay algunos que se escapan durante el recreo y es que salen a robar. Tienen entre quince y diecisiete años y están en primero de liceo, están bien vestidos, tienen buen calzado. Viven del robo. ¿Qué hago? Los trato siempre con buenos modos pero muy firme. Y me respetan. Trato de no levantar la voz, les digo que ésta es la oportunidad que tienen de hablar con alguien que los escucha y los quiere.

Con el tiempo hemos establecido lo que yo llamo los códigos de convivencia y que tienen que ver con el aprendizaje que ellos hicieron sobre lo que aquí no está permitido, y lo respetan porque saben que yo los respeto.”

Eje temático

- Normas de convivencia como eje para minimizar o abordar los conflictos.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cómo actuar ante el conflicto entre alumnos?
- b) ¿Es posible establecer o construir códigos de convivencia con los alumnos ¿Cómo? ¿Cuál es su experiencia?
- c) Revise el “método de la escalera” para el abordaje de los conflictos, ¿le parece viable su utilización en el ámbito escolar?

Propuesta de planificación de la actividad

1. En una primera instancia el formador sugiere realizar una “lluvia de ideas” a fin de iniciar la discusión del tema, solicitando respuestas a las preguntas orientadoras.
2. Una vez finalizada esta etapa, se sugiere dividir a los participantes en grupos y solicitar:
 - Grupo 1: realizar una simulación sobre un conflicto entre alumnos, donde uno de los roles será el de director/a (mediador) y los otros serán los alumnos.
 - Grupo 2: realizar una simulación sobre un conflicto entre docentes, donde uno de los roles será el de director/a (mediador) y los otros serán los docentes.
 - Los demás grupos podrán realizar las simulaciones en base a estos tipos de conflictos o podrán imaginar otra situación conflictiva, con otros actores, siendo el rol de director, el mediador.

Todos los grupos utilizarán el “método de la escalera” para abordar el conflicto.

3. Al finalizar la sesión de dramatizaciones, el formador puede replantear las preguntas orientadoras, especialmente la tercera, a los efectos de analizar el uso del método en relación con el abordaje de conflictos en los centros escolares.

Caso 2: Escuela, ¿contención o rechazo?

“Desde el año 1995 tenemos un grupo de alumnas embarazadas. Cuando se nos planteó esta situación en forma reiterada, cuatro años atrás, en una sala docente discutimos la forma en que íbamos a encararla. Y lo vimos como un desafío. No podíamos dejar a las chiquilinas, abandonarlas. Porque sabíamos que si tenían alguna posibilidad de salir adelante era mediante la adquisición de las competencias básicas que les permitieran continuar desarrollándose, adquirir un oficio.

Hasta el momento hemos logrado que una psicóloga venga al centro y trabaje en grupo con las alumnas sobre los temas que les preocupan y an-

gustian; hemos establecido buenos contactos con el hospital y la clínica de maternidad para que vayan a hacerse los controles.

Sé que para otros directores es un problema, y como ya están saturados de administrar problemas, a pesar de que la ley las ampara, tratan de que las chicas se vayan. De manera sutil les dicen: 'Es mejor que te vayas a tu casa a cuidar a tu bebé; ahora tenés otra vida'. En el fondo no las quieren en la escuela porque piensan que la situación puede ser contagiosa y que van a aparecer muchos más casos de embarazo.

En esta escuela trabajamos juntos, docentes y equipo directivo. Desde hace muchos años hay espíritu de compromiso. Hemos ido creciendo y aprendiendo juntos. Claro que hay otros que se van después de una semana.

Mi función es la de orientar, ayudar a entender el contexto y el mundo al que pertenecen estos chicos. Escuchar, construir las normas que nos permitan convivir en armonía con los principios que sostenemos. Comunicarnos para ponernos de acuerdo en cómo llevar a la práctica esos principios.

Por eso creo que es muy importante organizar reuniones de trabajo, para buscar estrategias, analizar las situaciones y también para la contención de nosotros mismos."

Ejes temáticos

- Normas de convivencia.
- Canales de comunicación.
- Criterios compartidos de trabajo.
- Instancias de coordinación.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué podría haber pasado si el equipo docente se hubiera opuesto a la propuesta de la directora?
- b) ¿Cómo se podría manejar un conflicto de esta naturaleza?
- c) ¿Qué opinión le merecen los tipos de respuesta constructiva que se presentan en el módulo?
- d) ¿Cuál es su experiencia en casos similares?

Propuesta de planificación de la actividad

1. Para orientar el análisis de este caso, se sugiere organizar a los participantes en grupos para su lectura y discusión en torno a preguntas orientadoras. Se da un tiempo de cuarenta y cinco minutos para la discusión grupal.
Un primer grupo responde la pregunta a), mientras los demás pueden dar opiniones sobre este problema. Luego se solicita a otro grupo que responda la pregunta b) y así sucesivamente.
2. En una segunda instancia los grupos dramatizan una situación similar, pero con una parte del equipo docente opuesto a la directora. Para el abordaje del conflicto, los grupos deberán elegir uno de los tipos de respuesta constructiva.
3. Al finalizar las simulaciones, el formador realiza una síntesis de los conceptos e ideas vertidas por los grupos.

CONFLICTOS EN EL NIVEL DOCENTE

Caso 3: Negociación interna

“Nuestros alumnos necesitan acompañamiento casi individual. Hay chicos que no reconocen ni las letras de su nombre aún después de haber estado años en la escuela y de tener a un profesor casi dedicado a él. Son casos imposibles, 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.

Tenemos varios convenios con organizaciones no gubernamentales, sobre todo con instituciones culturales (teatro, danza, cursos de serigrafía, etc.), que trabajan con la pluralidad cultural, rescatando las culturas africanas e indígenas. A través de danzas, elaboración de comidas, ropa, cerámica, realización de entrevistas, entre otras actividades, se desarrollaron varias temáticas en forma transversal al currículo.

Mi rol fundamental es el de motivar a los profesores. En este contexto lograr que no decaigan es un triunfo. Estoy negociando todo el tiempo. Como los profesores vienen de otras escuelas, negocio con ellos el horario para que, si llegan tarde, puedan reponerlo al final de clase. Negocio tam-

bién con los padres, que quieren que el horario escolar tenga una misma hora de finalización para todos los cursos, así pueden llevarse a todos sus hijos a la misma hora. Negocio con la secretaría para utilizar los “días sándwich” para reunión de profesores y para que aquellos profesores que deben asistir a los cursos de capacitación reciban un suplente. Negocio con la secretaría cuando el patio de la escuela es solicitado para un casamiento, fiesta o aniversario de alguien del barrio. Aunque esto no está permitido, yo evaluo las ventajas y las desventajas, y lo planteo a los superiores mostrando todo lo que ganamos con esta acción. Claro que me significa sacrificio. Yo soy la responsable de este local. Pero siempre consigo la adhesión de alguien que para la comunidad tenga representatividad. Creo que hay que manejarse siempre con flexibilidad. Cuando la comunicación es buena se consiguen muchas cosas. Pero como todo, requiere tiempo, paciencia y mostrar resultados.”

Ejes temáticos

- Alternativas de respuesta constructiva.
- Pasos para una negociación de colaboración.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué tipo de respuestas constructivas (persuasión, concesión, contención, colaboración) identifica en el relato?
- b) ¿Cuáles son los pasos que se deberían incorporar para lograr una negociación de colaboración?
- c) En su vida cotidiana como director, ¿se ve enfrentado a situaciones similares? ¿Con quiénes “negocia” usted frecuentemente?
- d) ¿Aplica alguno de los tipos de respuesta constructiva? Ejemplifique.

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador divide a los participantes en equipos de trabajo que no superen las seis personas. Los invita a trabajar el caso planteado y las preguntas orientadoras, tomando como referencia para el análisis los tipos de respuesta constructiva a los conflictos. Se estima para esta etapa un tiempo aproximado de sesenta minutos.

2. El formador organiza las presentaciones de cada grupo, realizando luego una síntesis de los distintos aportes grupales.

Caso 4: ¿Profesionalización docente?

“El mayor problema que tengo en la escuela se presenta con los docentes que son profesionales, ya que disponen de poco tiempo porque tienen otros empleos vinculados con su profesión que son los que más acaparan su tiempo e interés. Por lo tanto no pueden asistir a los cursos de actualización docente y esto hace que cometan varios errores desde el punto de vista pedagógico.

Hemos tenido quejas de los padres ante la práctica, muy utilizada por algunos docentes, de entregar textos a los estudiantes y solicitarles que formen equipos para ‘dar la clase’. Para nosotros, como equipo directivo, es una situación muy conflictiva, porque no tenemos la autoridad para ‘obligarlos’ a utilizar este método de manera diferente. Es que este tipo de profesores no saben de didáctica, deberían actualizarse. Esto requiere que negociemos con las autoridades para encontrar una solución al problema. A la próxima reunión con la Secretaría iremos con los datos recabados en las observaciones de aula realizados con estos profesores. Es evidente que aquellos que tienen todas sus horas asignadas a esta escuela y que sólo son docentes, se identifican más con los problemas, buscan soluciones y se entusiasman con los proyectos porque participan de las instancias que organizamos aquí en la escuela para actualizarnos e intercambiar experiencias. Es bastante obvio decir que éstos logran mejores resultados de aprendizaje y mayor grado de satisfacción con los padres.”

Ejes temáticos

- Criterios compartidos de trabajo.
- Instancias de coordinación.
- Canales de comunicación.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué problemas se crean cuando los docentes no pueden participar para elaborar criterios compartidos de trabajo?

- b) ¿Cómo podría llevarse adelante una negociación con las autoridades para encontrar una solución al respecto? Plantee los pasos que daría y justifique su respuesta.

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador divide a los participantes en grupos para discutir las preguntas orientadoras.
2. En una segunda instancia propone a los grupos que planteen situaciones conflictivas con padres, para ser simuladas. Solicita que quien participe en el rol de director proponga la solución o abordaje del conflicto utilizando algunas de las estrategias que se plantean en este módulo.

Caso 5: Evaluando las prácticas

“El problema está actualmente centrado en la evaluación docente. Esto está generando muchos conflictos. Los docentes no están informados sobre los estatutos, las leyes, los códigos del trabajo. La evaluación se aplicó el año pasado; hicimos un primer ejercicio de evaluación hacia adentro en el que participaron todos los actores, pero no tuvimos información significativa ya que todos los profesores aparecieron como buenos o excelentes. ¿Dónde está la falla? ¿Estamos utilizando el instrumento adecuado? ¿Estamos evaluando realmente lo que tenemos que evaluar?

En esta comunidad hemos logrado construir un equipo técnico y nos planteamos reelaborar el instrumento, de manera tal que ese equipo está ahora haciendo las modificaciones que sugirieron los profesores.

Por otra parte, las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos indican malas calificaciones. ¿Dónde está el problema? Una parte importante está referida a la inamovilidad docente determinada por el estatuto. Si queremos tener una gestión moderna y dinámica, que produzca cambios, hay que modificar el estatuto. Un docente al que se le ha hecho un sumario es trasladado de colegio. Esto no sirve. Es trasladarle el problema a otros. La falta de involucramiento y compromiso se visualiza cuando prometen realizar alguna tarea y en realidad no la cumplen. Además, también se visualiza cuando un profesor tiene un curso con treinta ni-

ños y al cabo de seis meses no conoce su realidad. ¿Cómo puede entonces llegar a ellos? ¿Cómo puede generar empatía si no los conoce? Esto lo he descubierto a lo largo de mis visitas a las salas de clases. Pero claro, debo manejarlo muy sutilmente, no debo superponerme a los docentes, aunque mi trabajo es el de marcar los lineamientos.”

Ejes temáticos

- El directivo como mediador.
- Criterios compartidos de trabajo.
- Canales de comunicación.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuáles de los planteamientos que aparecen en el caso requerirían de la mediación del director?
- b) ¿En relación a qué aspectos sería necesario establecer criterios de trabajo compartidos?
- c) ¿Cuál es su experiencia en relación a situaciones similares?

Propuesta de planificación de la actividad

1. Se propone la formación de tres equipos de trabajo: uno que represente el *liderazgo pedagógico*, otro el *liderazgo político* y el tercero, el *liderazgo estratégico* (ver módulo de Liderazgo).
Cada equipo analizará el caso en estudio desde la perspectiva que le ha sido asignada (pedagógica, estratégica, política), tomando como eje de la discusión grupal preguntas orientadoras similares a las propuestas. Se estiman treinta minutos para esta fase de la dinámica.
2. Una vez concluida esta etapa, los grupos realizan sus planteamientos al plenario. El formador recoge los emergentes y los registra en el pizarrón o papelógrafo, listando los conceptos clave trabajados por cada grupo.
3. En función de lo trabajado, se solicita a los grupos que elaboren posibles líneas de acción que favorezcan la evaluación de las prácticas. El registro se realiza en filminas a fin de compartir las propuestas entre los participantes.

Caso 6: Diferentes significados para un mismo concepto

“En nuestra labor pedagógica trabajamos sobre la base de resultados. Planificamos en forma bimestral, establecemos indicadores, nos autoevaluamos. Es que hemos llegado a un grado de maduración del equipo, creo que esto es porque hemos pasado por situaciones muy difíciles. Ahora 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. Eso creó situaciones tensas, muchas discusiones y hasta enojos. Los profesores me criticaron porque pensaron que yo era muy desconsiderada al no permitirles que el recreo fuera también ‘su recreo’.

Sólo después, cuando pude demostrarles que la labor pedagógica no empieza y termina en el aula, logramos entendernos.”

Eje temático

- Respuestas constructivas y poco constructivas para afrontar el conflicto.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuáles serían posibles respuestas constructivas?
- b) ¿Cuáles serían posibles respuestas poco constructivas?

Planificación propuesta

1. El formador propone al grupo trabajar en plenario. Se plantea el caso y se invita a los participantes a pensar en torno de las preguntas orientadoras. El formador, o uno de los participantes, anota en dos columnas las distintas situaciones planteadas respecto de cada pregunta.
2. Luego, el formador pone a consideración del grupo, alternativas de “final de escena”, teniendo en cuenta una y otra columna. Finalmente, el formador rescata los principales conceptos trabajados.

Esta dinámica tiene una duración aproximada de sesenta minutos.

Caso 7: Respuestas constructivas y poco constructivas

La directora cuenta que en una oportunidad, un padre, que era el presidente de la Asociación de Padres y Madres de Familia (APAFA), llamó la atención a un auxiliar por la forma como trataba a uno de los niños. Ella, al enterarse, lo llamó y le pidió que en el futuro no interviniera directamente con el personal, sino que informara a la dirección. El padre argumentó que como presidente de la APAFA tenía derecho a actuar porque había visto varias actitudes hacia los alumnos que no le habían gustado. Además, dijo, quería solicitarle permiso para ingresar a las aulas.

La directora estaba muy molesta, ya que este hombre quería no sólo tomar decisiones por ella, sino observar las aulas. Esto podría traerle varios conflictos con los docentes. Tenía dos alternativas muy claras.

Eje temático

- Respuestas constructivas y poco constructivas.

Pregunta orientadora

¿Cuáles son las alternativas de acción de la directora, en el marco de las denominadas respuestas constructivas y poco constructivas?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador divide a los participantes en grupos y les sugiere continuar la historia, planteando dos alternativas de acción: constructivas y poco constructivas. Para cada uno de los tipos de respuesta pueden sugerirse además las consecuencias o el impacto que las mismas pueden ocasionar.
2. En una segunda instancia, los grupos realizan la simulación del caso, empleando alternativas de respuesta constructiva para el manejo de la situación conflictiva.

Caso 8: ¿Cómo hacer para integrarlos?

“En esta escuela tenemos un problema serio en relación a la droga. La escuela está en un entorno muy complejo donde sólo hay un 50% de padres con trabajo estable. Es por esta razón que enfocamos en el trabajo con los niños y los jóvenes, pero también con los padres. Notamos que és-

tos no tenían buena comunicación ni con sus hijos ni con el colegio, y entonces empezamos a entrevistarlos. Nos dimos cuenta que tienen tantos problemas, que no se acercan a la escuela para no escuchar un problema más: el de sus hijos.

Cambiamos la modalidad de las reuniones de padres. Ahora organizamos reuniones informativas para abordar problemáticas del curso y del nivel; tenemos funcionando una escuela de padres para reflexionar y orientarlos en las relaciones interpersonales con sus hijos, para hablar sobre la importancia de comunicarse, de no resolver los problemas por medio de la violencia. También organizamos encuentros con los padres para tratar temas más personales e individualizar los casos.

El problema de la droga se trabaja entre profesores, alumnos y una institución, dependiente del Municipio, que nos apoya con una psicóloga y un asistente social.

Pero decidimos elaborar un proyecto, que ahora incorporamos al currículum. Es muy importante tratar el problema de la droga desde el aula, porque atenta a lo pedagógico: estos niños están dispersos, no prestan atención en clase. ¿Cómo hacer para integrarlos? De acuerdo con lo que indican los lineamientos del Ministerio en relación a la atención a la diversidad, estamos haciendo lo que podemos, pero no tenemos tantos recursos como para poder cumplir lo que nos exigen: un aprendizaje de calidad.”

Ejes temáticos

- Participación de padres.
- Trabajo con la comunidad.
- Redes de colaboración.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué opinión le merecen las estrategias llevadas adelante por la dirección y el colectivo escolar en relación a los aspectos pedagógicos y en relación al trabajo con los padres?
- b) ¿Qué aspectos deberían ser trabajados para lograr consolidar “redes de colaboración”?

Propuesta de planificación de la actividad

1. Reunidos en pequeños grupos, los participantes preparan una simulación sobre un conflicto generado en un centro escolar debido a dos posiciones (tesis) divergentes:
Tesis 1: "El consumo abusivo de drogas entre los alumnos no es un problema sobre el que la escuela pueda actuar".
Tesis 2: "El consumo abusivo de drogas entre los alumnos afecta su rendimiento, por eso la escuela debe abordar este problema".
2. En cada grupo deberán asignarse los siguientes roles: defensor(es) de la tesis 1; defensor(es) de la tesis 2; mediador. El mediador tratará de desarrollar una negociación de colaboración, de acuerdo a los lineamientos planteados en el módulo y en la bibliografía sugerida.
3. El formador sintetizará los conceptos más relevantes surgidos durante la dinámica.

Caso 9: Tendiendo redes

"Con el Departamento de Educación tenemos reuniones mensuales para hacer el plan estratégico anual. Las escuelas de esta comuna tienen un muy buen rendimiento académico. La planificación la realiza el equipo, formado por el director, los equipos técnicos y representantes de la Secretaría. Además, en estas reuniones se decide la implementación de los programas sociales, de los proyectos comunales asistenciales (salud, drogas, manejo de la discriminación, religión). El problema es que los profesores, al participar en estas reuniones, faltan a la escuela, apartándolos del trabajo en el aula. Y los reemplazos cuestan enormemente porque si bien tenemos un grupo de profesores suplentes a los que se puede recurrir, se atenta contra la calidad de la enseñanza. La rotación es otra dificultad con la que tenemos que lidiar.

Desde hace dos años estamos implementando los proyectos educativos de centro. Pero falta más definición del Departamento de Educación. Cada centro hace su proyecto, pero falta interconexión. Nuestro proyecto se ha consensuado con profesores, alumnos y padres.

El director es también un gestor ante la Municipalidad. Por ejemplo, este colegio está construido en un terreno que no es municipal. El colegio es

antiguo, no es funcional y hay que construir uno nuevo. El dinero está, pero hay que comprar el terreno. Esto lleva tiempo, hay que mediar con la Municipalidad, hablar con el Alcalde. Esto me lleva muchas horas. Lo mismo con los padres. Porque hay que informarles para que se puedan movilizar, ayudarnos con conocimiento de causa.

En una palabra, hay que tener buena relación con el Alcalde, concejales, padres, profesores, para lograr resultados, lo que no siempre es fácil.

Yo les di a los padres una oficina en esta escuela, porque creo que tienen que estar organizados para ser fuertes. No hay que tenerles miedo. Y esto hay que hacérselos entender a los colegas, que tienen temor por los conflictos que muchas veces se suceden cuando se involucra a los padres.”

Ejes temáticos

- Participación.
- Trabajo con los padres y la comunidad.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Qué tipos de estrategias de trabajo en red se plantean en el caso? ¿Con qué tipos de actores?
- b) ¿Qué problemas, según este caso, pero también en relación con su experiencia, pueden suscitarse al interactuar con actores tales como autoridades, padres, profesionales de otras organizaciones, docentes?
- c) ¿Cuáles podrían ser los criterios de trabajo a definir para lograr mayor participación?
- d) ¿Qué instancias de coordinación serían importantes para fortalecer el trabajo con la comunidad?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El formador sugiere armar grupos de trabajo que no superen las seis personas. Cada grupo recibe el relato del caso y las preguntas orientadoras de la discusión. Se les solicita detectar en el relato:
 - los temas a coordinar,
 - los implicados,

- las estrategias a desarrollar que permitan abordar la participación con miembros del centro y otros de la comunidad.
2. Se estiman cuarenta y cinco minutos para el trabajo en pequeños grupos y un mínimo de treinta minutos (dependiendo de la cantidad de participantes) para el trabajo en plenario. Para finalizar la dinámica el formador jerarquiza los principales contenidos trabajados.

Referencias bibliográficas

- Albrecht, K. y Albrecht, S. (1994), *Cómo negociar con éxito: el método de avanzada para construir tratos justos para todos*, Barcelona, Granica.
- Arizaga, R. y Tejeda, J. (2000), *Clima institucional: manejo de conflictos en la escuela*, Lima, Instituto de Pedagogía Popular.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (1998), *Proyecto educativo: construyendo con lápiz y papel*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales.
- Bleger, J. (1967), *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós.
- Cane, S. (1996), *Técnicas de negociación: cómo obtener mejores resultados para su empresa formando a buenos negociadores*, Barcelona, Folio.
- Casamayor, G. (coord.) (1998), *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Graó.
- Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1989), *ABC, Enseñanza de los Derechos Humanos*, Nueva York.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1985), *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.
- Constantino, C. y otros (1997), *Diseño de sistemas para enfrentar conflictos*, Barcelona, Granica.
- Dabas, E. (1998), *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- Elizondo Huerta, A. (coord.) (2001), *La nueva escuela II: dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós.
- Fernández, L. (1999), "Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo". En *Revista Escuela y Educación*, Buenos Aires, VIII (14).
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1997), *Sí... ¡de acuerdo!*, Bogotá, Norma.
- Furrer, Ch. y otros (1997), *Comunicación sin violencia. Guía para capacitadores*, Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Facultad de Educación.

- Gairín, J. y Darde, P. (1994), *Organización de centros educativos: aspectos básicos*, Barcelona, Praxis.
- Gimeno Sacristán, J. y otros (1995), *La dirección de centros: análisis de tareas*, Madrid, CIDE.
- Girard K. y Koch, S. (1999), *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*, Buenos Aires, Granica-Adelphi.
- Hargreaves, A. (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. y otros (2001), *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*, Barcelona, Octaedro.
- Huatana (2001), *Aprendizaje en organizaciones*.
- IIPE-UNESCO Buenos Aires (2000a), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de la transformación educativa*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- (2000b), *Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para las instituciones*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- (2004), "La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa" y "Conflictos y gestión: prácticas de resolución". En *Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa: Módulos*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Luhmann, N. y De Georgi, R. (1993), *Teoría de la sociedad*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.
- Paine, T. (1999), "Hablar hasta entenderse en toda la escuela". En Porro, B., *La resolución de conflictos en el aula*.
- Pascual, R. (coord.), (1998), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea.
- Pérez Gómez, A. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

- Porro, B. (1999), *La resolución de conflictos en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez, D. (2002), *Gestión organizacional*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Tedesco, J.C. (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.
- Tenti, E. (2001), *La escuela y la educación de los sentimientos*. (Ponencia) IIPE Buenos Aires-UNESCO.
- Touraine, A. (1999), *Podremos vivir juntos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ulloa, F. (1999), "Psicología de las instituciones". En *Revista de Psicoanálisis*, Buenos Aires, XXVI.
- Viñas, J. y Domenech, J. (1994), "El sistema relacional". En *Organización de centros educativos*, Barcelona, Praxis.
- Zaitegui, N. (1999), "La gestión de la convivencia en los centros educativos: herramientas para el equipo directivo". En *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*, Barcelona.