

**CEBALLOS, MARTA SUSANA**

**TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN  
DIRECTIVA DE LAS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup>CEBALLOS, Marta Susana: TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. En Ceballos, Marta Susana; Ariaudo, Mariel. *La Trama de las Instituciones Educativas y de su Gestión Directiva. Cap.1- Segunda Parte. Yammal Contenidos. 2005*

## ***La urdimbre sobre la que se teje la trama...***

### ***Lo ideal, lo real y lo posible en la gestión directiva de los centros educativos<sup>2</sup>.***

Nuestro sistema educativo no prevé aún en su oferta un trayecto formativo que se acredite y legitime en el título *Director de Escuelas*. Quienes acceden al cargo directivo es porque detrás hay un *ser* y un *hacer docente*, lo que hace pensar que esto es condición necesaria y suficiente para ser directivo, o un orden de mérito por antigüedad o el acceso al cargo directivo por concursos de antecedentes y oposición en el mejor de los casos.

Por otro lado, hay quienes teorizan sobre el “deber ser” del directivo abundando en un listado de actitudes, habilidades y conocimientos que debe tener una persona para ser un buen director: algo así como el “abc” de un directivo, el decálogo de un “buen director”, o cómo “ser un buen director y no morir en el intento”; con el alto riesgo que esto significa: reducir el rol del directivo y sus actuaciones a la aplicación lineal de ciertas reglas, técnicas y procedimientos para ser un “muy buen director” y hacer una “muy buena escuela”.

En estos casos, no se hace más que soslayar el eje sustancial de la **gestión directiva situada en contexto**: la institución educativa; y por lo tanto la responsabilidad moral de la gestión directiva frente a la sociedad, como mediadora entre la administración central de la educación y una realidad particular, un contexto específico que se extiende al entorno de la escuela. Esa responsabilidad moral significa asumir el mandato social que recibe la escuela: configurar un ámbito formal de enseñanza, aprendizaje y convivencia que promueva el desarrollo personal de todos sus actores.

---

<sup>2</sup> Ceballos, Marta Susana: “*La realidad de la gestión directiva. Lo ideal, lo real y lo posible en la gestión directiva de los centros educativos*”. Artículo publicado en el periódico La Mañana de Córdoba. Suplemento de Educación. Página 2. Martes 24 de Octubre de 2000.

Situada en el contexto institucional, es como la gestión directiva encuentra su significado y su sentido. Desde esta perspectiva, el hacer directivo se desarrolla instalando en la escuela, procesos de comprensión y diálogo con la realidad a fin de intervenir para la mejora, desde su historia, desde su biografía, desde sus fortalezas que hay que potenciar, desde las dificultades, problemáticas y carencias que hay que desocultar para comprender y superar, y también desde las demandas y expectativas de su entorno.

La multiplicidad y la multidimensionalidad de los factores que se cruzan en la gestión directiva, hacen que cada equipo directivo vaya configurando un **estilo de gestionar**, un modo de “hacer dirección” que puede leerse a través de las respuestas que se dan en lo cotidiano a estos interrogantes, entre otros: ¿cómo se resuelve la tensión entre lo urgente y lo importante?, ¿cómo se toman las decisiones?, ¿qué criterios de organización del trabajo docente predominan?, ¿cómo se promueve la pertenencia de los distintos actores a la escuela? ¿Cuál es el grado de compromiso de los actores con las tareas y con las personas? ¿Cómo se resuelve la tensión entre tareas y personas?...

Cada uno de estos interrogantes puede responderse desde distintos lugares teóricos que sustentan distintas concepciones de realidad, de escuela, de cultura, de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, de alumno, de docente, de vida de aula, de disciplina, de convivencia,...; pero también pueden responderse esos interrogantes desde la sabiduría práctica que da cuenta de experiencias, creencias, representaciones, valores, rutinas y ritos,... tan valiosos como aquellos.

El espectro de posibilidades se extiende entre considerar la realidad de la escuela como algo objetivo, medible, estático, manejable sólo en forma unipersonal o entender la realidad de la escuela como un proceso dinámico de construcción social de significados acerca de lo organizativo, lo comunitario, lo pedagógico-didáctico; proceso en el que se cruzan las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en que está inserta la misma.

La respuesta a cada uno de estos interrogantes dará cuenta de un posicionamiento con respecto a la escuela que queremos:

¿reproductora del conocimiento?, ¿ámbito de reconstrucción crítica del conocimiento?, ¿ámbito de socialización?...

Gestionar la escuela significa poner en marcha procesos de toma de decisiones criteriosas, de delegación de tareas, de coordinación de equipos de trabajo y de supervisión de las acciones educativas.

Volver sobre estos procesos, reflexionar sobre ellos, mirando e interpretando cómo se dan en la realidad, qué cuestiones son facilitadas y cuáles obstaculizadas desde las diversas actuaciones, permitirá al equipo directivo **construir un saber acerca de la escuela y de su propio estilo de gestionar**, desde una actitud crítica y creativa. Esto es necesario para promover cambios e innovaciones que no significan rupturas abruptas, sino procesos de transformación en los que permanecen estables algunas cuestiones y cambian otras.

Para dar respuesta al mandato que la sociedad le hace a la escuela es necesario que la gestión directiva promueva el análisis y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y sus problemáticas, el debate en la búsqueda de respuestas como colectivo y el logro de acuerdos sobre criterios y pautas compartidas para la acción y la reflexión sobre la acción.

**Gestionar lo pedagógico-didáctico** tiene que ver con la manera de promover, animar y coordinar el trabajo del equipo docente para reflexionar y acordar criterios de intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje; para optimizar la relación docente- alumno-conocimiento; para resolver la tensión entre la cultura académica, la cultura popular, la cultura local, la cultura experiencial y cotidiana, en términos de cruces de culturas y no de choques de culturas; y para adecuar la propuesta curricular prescrita a las características singulares de la escuela.

**Gestionar lo comunitario** tiene que ver con la manera de promover, animar y coordinar procesos de construcción de una visión compartida sobre la convivencia entre los distintos actores, y entre éstos y el entorno, tiene que ver con la calidad de los procesos de

participación y la modalidad de la comunicación formal e informal, institucional e interinstitucional y viceversa.

**Gestionar lo organizativo y administrativo** tiene que ver con animar, promover y coordinar el juego entre la dinámica interpersonal y las tareas, la comunicación con sus vínculos y sus conflictos, la toma de decisiones referidas a las normas, al uso del tiempo, del espacio y de los recursos disponibles, tiene que ver con la manera de establecer las relaciones de autoridad y liderazgo, y de cómo se abre la puerta a la participación de padres, docentes, alumnos, comunidad,...

Como **responsable del control social de la educación**, es esperable que la gestión directiva supervise las acciones educativas que se van desarrollando, en términos de actuaciones de evaluación, orientación y asesoramiento.

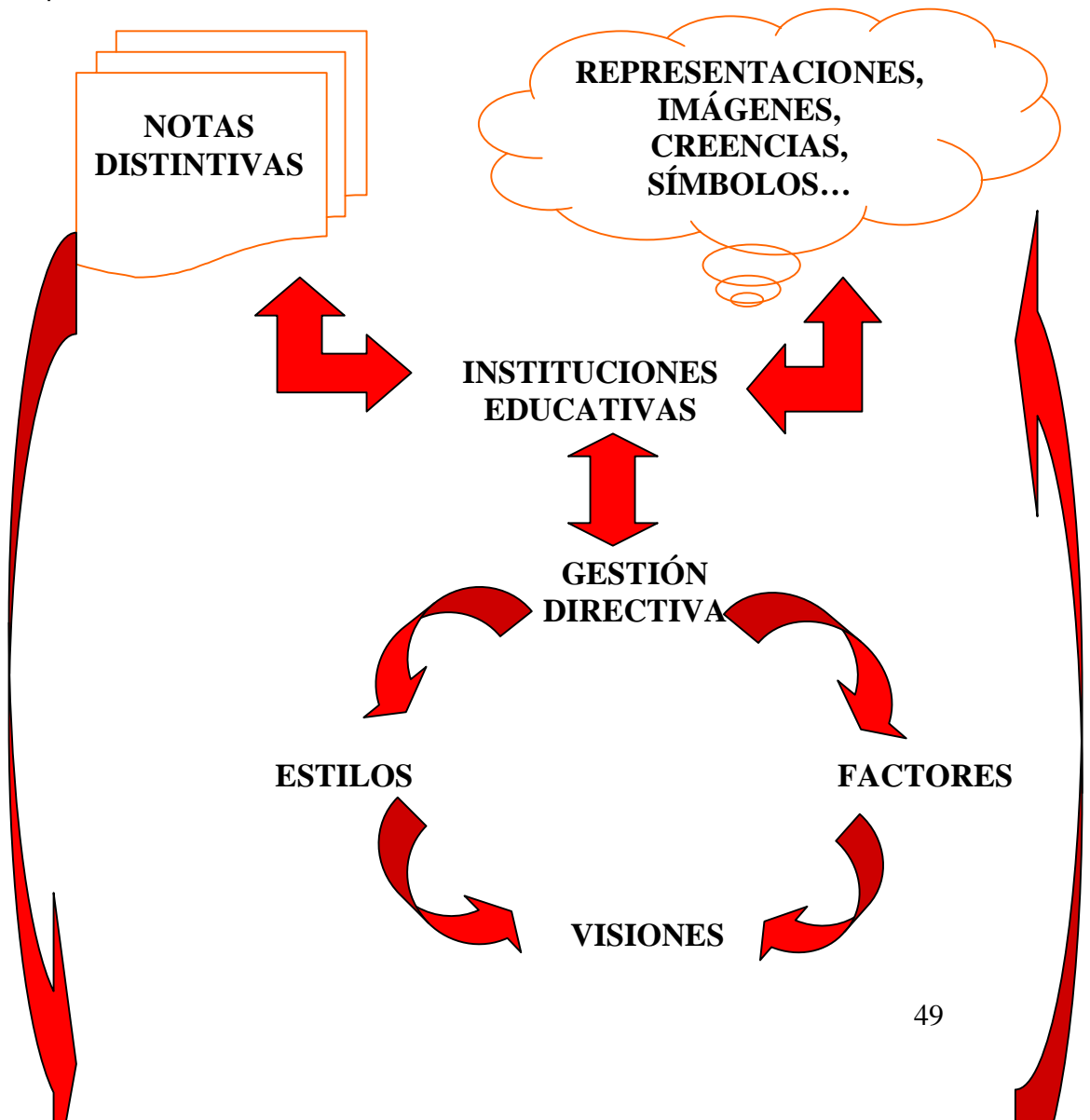
Por eso la necesidad de intervenir con estrategias de seguimiento sistemático de las propuestas de enseñanza y de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, para **hacerse cargo de procesos y de resultados**, lo que le permitirá dar cuenta a la sociedad. Revisar las prácticas desde una visión compartida y construir códigos comunes para la acción permitirá comprender la realidad, dialogar con ella e intervenir para su mejora sostenida. El camino es de ida y vuelta entre la reflexión sobre la acción y la acción reflexionada; como dijo el poeta: "Caminante no hay camino se hace camino al andar...".

En este sentido, si instalamos la categoría **gestión directiva situada**, nos parece relevante resignificar las **notas distintivas de las instituciones educativas**, como contexto de actuación de la misma y cómo dichas notas se constituyen en referentes claves para la configuración de un **estilo de gestión directiva**. Acercaremos algunas herramientas para mirar la realidad- escuela desde una perspectiva de **gestión directiva situada**. Como toda mirada lleva implícito un conjunto de supuestos respecto a las concepciones de realidad, de conocimiento, de ciencia... de visión de la organización y por ende de una visión de la escuela y de la gestión directiva. Y por

ello pondremos a disposición los supuestos de base de tres **paradigmas** relevantes.

Asimismo analizaremos algunos **factores y funciones** que atraviesan toda gestión directiva y que inciden en un modo de gestionar, configurando un estilo. Nos preguntaremos al respecto qué cuestiones de dichos factores y de dichas funciones hay que cambiar para desarrollar **procesos de mejora sostenida** en las instituciones educativas.

La síntesis conceptual de esta parte, se expresa en el siguiente esquema:



## TENSIONES Y DILEMAS

*A partir de las representaciones, imágenes y símbolos que aparecen en las metáforas y sus significados analizados en la primera parte, podríamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las tensiones y dilemas de la gestión directiva hoy?...*

### **ENHEBRANDO LA AGUJA...**

Hablamos de la gestión directiva en las instituciones educativas, pero **¿por qué gestionar? ¿Qué gestionar? ¿Para qué gestionar? ¿Con quiénes gestionar? ¿Qué decimos cuando decimos gestión?**

Cuando decimos **gestión** nos referimos al **conjunto de actuaciones- acciones realizadas para centrar la escuela en su especificidad**. Esto nos lleva a considerar que a las instituciones educativas las **gestionan todos los actores** que la integran, ya que todos y cada uno de ellos desarrolla actuaciones- acciones para centrar la escuela en su especificidad, o por lo menos es lo esperable: gestionan los docentes, gestionan los alumnos, gestionan los padres, gestionan los directivos, gestiona el personal auxiliar,... Nos referimos en este caso a "gestión escolar".

Pero si la cualidad que acompaña a la palabra **gestión** es la palabra **directiva**, nos exige precisar de qué actuaciones específicas se trata o son esperables. Estas **actuaciones** pueden agruparse en aquellas que tienen que ver **con las personas** y su presencia, con un rol esperable por el lugar o estatus que se ocupa ("directivo"), que se desagrega en **funciones y tareas** a realizarse en diversos **ámbitos** y en un **contexto particular**. Cuando decimos ámbitos, hacemos referencia a las dimensiones del campo institucional: pedagógico- didáctico, organizativo, administrativo, comunitario.

Las distintas actuaciones del equipo directivo, tienen que ver con la **toma de decisiones** sobre diversas cuestiones que presentamos en el siguiente esquema:



¿Qué decisiones toma el personal directivo sobre cómo estos actores van a tomar parte, van a **participar** en los distintos niveles de actuación?, ¿Participarán solo desde la información?, ¿desde la consulta, desde la elaboración en común, desde un trabajo colegiado, desde un trabajo colaborativo, cooperativo, desde la delegación, es decir dando respuesta a la delegación de funciones del equipo directivo, o a la autogestión?, ¿Cómo van a estar participando, tomando parte acerca de la vida de la escuela? ¿Realizando funciones de planificación, de organización, de ejecución, de coordinación o de evaluación en cada uno de los ámbitos de la institución?

Así, la gestión directiva se mueve en la interrelación con los otros **actores**, promoviendo o facilitando distintos niveles de **participación** para ejercer la diversidad de **funciones** en cada uno de los **ámbitos** de la institución.

Este esquema aparece como un posible analizador de la gestión, y nos permite aclarar alguna de las problemáticas al interior de la escuela. ¿Por ejemplo cuáles? Cuando estamos elaborando el PEI y debemos tomar una decisión como equipo directivo respecto a: ¿cuáles son los



actores que van a estar trabajando sobre el PEI? ¿A quiénes vamos a convocar de todos los actores que forman parte de la escuela?

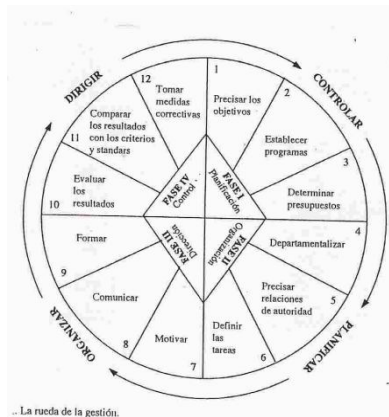
Hay que tomar decisiones acerca de: ¿a qué actores convocar? ¿Con qué nivel de **participación**?, ¿Solamente lo vamos a hacer con los docentes y después vamos a llamar a reuniones para informar a los padres?, ¿Vamos a informar a los alumnos? ¿O vamos a involucrar a todos los actores en la elaboración de nuestro PEI como proyecto convocante?

Si el PEI atraviesa todas las dimensiones del campo institucional, están comprometidos todos los ámbitos en su proceso de elaboración, desarrollo y evaluación. Pero, ¿queremos que los padres, los docentes, los alumnos, el personal de servicio,... entren en un proceso de elaboración en común para planificar, desarrollar, implementar y evaluar el PEI? Las respuestas a estos interrogantes son parte del proceso de toma de decisiones.

Siguiendo la lectura del esquema, cuando decimos **funciones** del equipo directivo, históricamente se le han atribuido las de planificación, organización, ejecución, coordinación y evaluación. Constantemente el equipo directivo esta previendo acciones, organizándolas para su implementación, coordinando su ejecución y no siempre construyendo un saber acerca de lo que pasa y por qué pasa lo que pasa, es decir, evaluando la gestión. Desde cada una de estas funciones de actuación es necesario pensar y hacer con las restantes, esto es, planificar la organización, planificar la coordinación, planificar la evaluación; organizar la planificación, organizar la coordinación, organizar la evaluación... tal como se expresa en el siguiente cuadro:

PLANIFICAR	ORGANIZAR ASESORAR	EJECUTAR COORDINAR	EVALUAR
La organización	La planificación	La planificación	La planificación
El asesoramiento	La ejecución	La organización	La organización
La ejecución	La coordinación	El asesoramiento	El asesoramiento
La coordinación	La evaluación	La evaluación	La ejecución
La evaluación			La coordinación
			La evaluación

Estas son las cuatro funciones básicas, las que constante e históricamente se le están demandando al equipo directivo en lo cotidiano, las que Santos Guerra, Miguel<sup>3</sup> presenta formando parte de lo que él llama "la rueda de la gestión".



<sup>3</sup> Santos Guerra, Miguel. La luz del prisma. Editorial: Aljibe. 1997.

¿Qué representaciones, imágenes y símbolos de las metáforas y sus significados, analizados en la primera parte, dan cuenta de esta rueda de la gestión y su dinámica?...

Santos Guerra utiliza la metáfora de la rueda para significar el dinamismo inherente a la gestión, su movimiento constante y porque no son funciones como compartimentos estancos, sino que hay un movimiento en el interior de ella, como en el de una rueda, y un cruce en los distintos campos de la dinámica institucional, como el cruce de los rayos de una rueda en movimiento.

Cada una de estas actuaciones, de planificar, de organizar, de coordinar, de controlar y de evaluar, implica tener en cuenta las otras. Ahora bien, si hemos explicitado que una de las notas distintivas de las instituciones educativas es su especificidad como ámbito de enseñanza y aprendizaje, acordaremos con Poggi, Margarita<sup>4</sup> en las **funciones** que atribuye al equipo directivo en la gestión institucional de lo pedagógico- didáctico- curricular:

- Garantizar el derecho a la educación con calidad y equidad;
- Responsabilizarse por los procesos y los resultados de la institución;
- Construir dinámicas y lógicas de trabajo institucionales;
- Asesorar acerca de las tareas pedagógicas.

El desafío es, entonces, cómo desempeñar estas funciones resolviendo las tensiones entre ellas y equilibrándolas en un contexto escolar específico. Abordaremos cada una de ellas en el Capítulo "Gestión Directiva en la Dimensión Pedagógico- Didáctica".

Retomando el interrogante que planteábamos en la apertura de este apartado acerca de **¿Por qué gestionar?**

Pensamos que una de las razones es que hay que dar respuesta al **mandato fundacional** sociedad- escuela, como institución educativa,

---

<sup>4</sup> Poggi, Margarita. Las funciones del equipo directivo en la gestión curricular. En Módulo de Capacitación Docente. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2003.

es decir, dar respuesta en lo que es específico: la centralidad en la enseñanza y en el aprendizaje. Este es un nivel de respuesta, y el otro, porque debe atender a la **función social** que le es encomendada en ese contrato sociedad- escuela. Para ello, entre otras cosas, será necesario organizar una **pedagogía compensatoria** para superar las desigualdades de origen de los alumnos. En este sentido uno podría preguntarse ¿nosotros vamos a poder superar esas desigualdades de origen que ya están en la sociedad? Si bien no podemos superarlas en la sociedad, como escuela sí podemos actuar sobre los efectos de esas desigualdades de origen. ¿Qué efectos producen sobre los alumnos? un déficit en el lenguaje, un déficit en el nivel de comprensión, un déficit en el manejo de una lógica matemática... Lo que nosotros podemos hacer, es actuar sobre los efectos de esa desigualdad social. Sobre la desigualdad social en sí misma, tenemos que ser conscientes de nuestras limitaciones, ya que es una causa estructural; porque de lo contrario, si no podemos actuar como escuela sobre esos efectos estaríamos justificando las verbalizaciones que se suelen escuchar por allí "los niños que entran a las escuelas en sectores vulnerables, salen de las mismas como entraron", "...a estos chicos con tal de que les enseñemos a sumar, a restar, a multiplicar, a leer, a escribir... es suficiente", "...estos chicos no pueden..."

### **SEPARANDO LOS HILOS...**

#### **LA GESTIÓN DIRECTIVA EN EL TIEMPO**

A través del tiempo, ha habido un cambio respecto a las expectativas y demandas que se realizaban a la figura del directivo en estas funciones de planificación, de organización, de ejecución y de control, ¿cómo se ha mirado esta función y este rol directivo a través del tiempo? Parafraseando a Beltrán Llavador<sup>5</sup>, podríamos hablar de

---

<sup>5</sup> Beltrán Llavador, F.: Tradición y cambio en la dirección escolar. En Frigerio Graciela (Compiladora): De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección. Editorial: Kapelusz. 1995.

algunas etapas en el tiempo. En cada una de ellas se ha asimilado la imagen del directivo a alguna cuestión particular que tiene que ver con lo que sucedía en el contexto socio histórico, político, económico y cultural de ese momento.

Este autor señala una **etapa tradicional** del rol y funciones del directivo que daba cuenta de lo que sucedía en el contexto en el que se valoraban socialmente los conocimientos universales acumulados (enciclopedismo). Así, se consideraba a los docentes como portadores del *saber científico cristalizado* y encargados de su transmisión. Ser directivo, desde este lugar, o para ser directivo no hacía falta una formación específica, porque ¿quién era el directivo? era el **maestro de los maestros**, es decir el educador con mayúsculas es el que pasaba a ser el directivo de la institución. A la vez que se consideraba que este atributo de sabiduría iba de la mano con la **antigüedad docente**; por lo tanto, a mayor cantidad de años en la docencia igual a mayor sabiduría. Hoy, en estos contextos de incertidumbre y turbulencias, esto es objeto de opinión, crítica y debate.

Pero luego, con la Revolución Industrial vino una **etapa gerencialista** en la visión de la gestión directiva. ¿Dónde estaba centrado lo que tenía valor? Estaba centrado en todo lo que tenía que ver con el desarrollo económico, la productividad; y podemos decir que todavía esto es así en este momento.

¿Qué se le demandó al directivo cuando apareció el movimiento de las escuelas eficaces? Lo que importaba eran sólo los **resultados académicos** obtenidos por los alumnos desde parámetros productivistas al igual que en el resto de las organizaciones económicas, bajo la regla de máxima eficiencia y eficacia para pasar a formar parte del ranking de escuelas.

Hoy también, estos riesgos están presentes, hay premios para el promedio más alto de cada escuela que están reforzando estos rankings y a veces olvidando el valor de los procesos. Vamos por los resultados cuantitativos, pero no los decodificamos, esto por allí nos hace correr el riesgo de olvidar o de no ver por dónde pasan estos

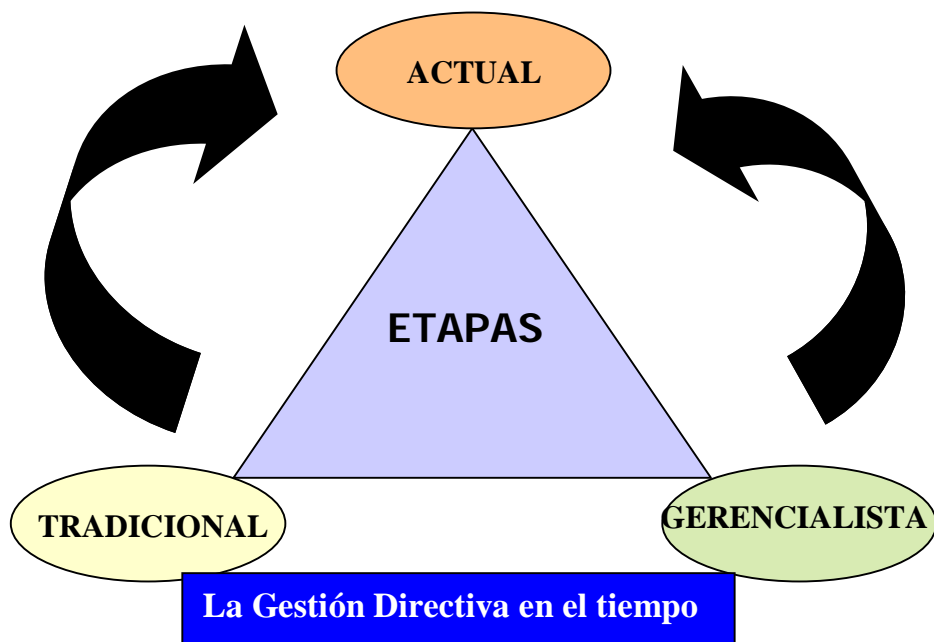
resultados; o mejor dicho, qué contenidos tienen estos resultados. Por ejemplo, los alumnos que tienen nueve y diez en todas las materias acreditando el mayor promedio y por ende el premio correspondiente, ¿dan garantía de calidad educativa?, ¿da cuenta de saberes, procesos y actitudes esperables? Para opinar y debatir...

¿Cuál era el perfil y el rol del directivo esperable para conseguir estos resultados académicos? Aquél que podía parecerse a la figura de un **ejecutivo**, imagen importada de las Ciencias de la Administración, y al que se le exigían resultados académicos sólo en términos cuantitativos.

Si nos preguntamos ¿en la época actual qué pasa? Podemos ver que siguen vigentes algunas cuestiones de la etapa tradicional y de la gerencialista, pero también, por lo menos desde los discursos, se trata de superar aquél enciclopedismo y aquella reducción del concepto de calidad a resultados sólo cuantitativos, para marcar una tendencia a promover una educación que favorezca el desarrollo de la persona, de toda la persona. Si esto es así, ¿qué se espera del directivo? Podríamos decir que lo que se necesita hoy, es un directivo que sea un **líder pedagógico, político y transformador**, que promueva transformaciones al interior de la **escuela** y la centre en lo que es específico de ella: **enseñar y aprender**.

Como líder transformador su desarrollo es muy incipiente, coexisten y se entrelazan en sus actuaciones los hilos de lo tradicional y de lo gerencialista a la vez que se siente exigido a resolver una tensión entre los discursos, sus actuaciones y la demanda de los resultados (alumnos aprobados) desde la administración central.

Expresamos estas etapas en el tiempo, en el siguiente esquema:



¿Qué tipo de gestión se requiere en estos contextos de transformación educativa y en condiciones adversas, como sucede en estos momentos y se avizora en el futuro? En primer lugar considerar la gestión directiva situada en contexto, lo que implica tener en cuenta **la visión de los cambios en la sociedad y a nivel mundial**, es decir, estar atentos a los signos del contexto socio- histórico, político, económico y cultural, y cómo estos cambios impactan a nivel de la educación, a nivel de las instituciones educativas, a nivel de la gestión directiva.

Al respecto, acordamos con Beltrán Llavador<sup>6</sup>, con las siguientes **megatendencias** en educación:

- ✓ la tendencia a la **autonomía** de los centros,
- ✓ la oferta de una enseñanza de **calidad** para cada persona,
- ✓ el cruce entre la educación **formal y no formal**,

---

<sup>6</sup> Beltrán Llavador. Ob. Cit.

- ✓ la orientación hacia **aprendizajes** considerados **básicos e instrumentales**, como el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, la resolución de situaciones problemáticas,...
- ✓ un amplio nivel de **conexiones intracurriculares e interdisciplinarias...** y
- ✓ una mayor implicación de la **comunidad local** en lo educativo.

Estas megatendencias nos deberían motivar como escuela para ir dando algunos pasos en el proceso de contextualización de lo educativo, nos obliga a dar respuestas y nos exige un compromiso moral y social.

Respecto a la **autonomía** de los centros, debería animarnos a la toma de decisiones sobre cuestiones de la vida de las escuelas. Sobre la oferta de una enseñanza de **calidad** para cada persona, lo que nos obliga a interrogarnos: ¿Qué entendemos como escuela por calidad?, ¿Nos hemos puesto a pensar qué decimos cuando decimos calidad para cada uno de los actores de la escuela?, ¿Hemos decodificado la palabra calidad en términos de logros esperados o criterios de calidad, o en algunos atributos que como colectivo acordamos? ¿Cómo significa cada actor a la palabra calidad?...

Con respecto a las **conexiones intracurriculares e interdisciplinarias**: ¿Qué comunicación es posible al interior de la institución entre las disciplinas y entre las áreas? En la dimensión curricular el equipo directivo sería como un agente de cambio curricular. Un cambio inducido desde lo externo, porque estamos en un contexto de transformación educativa, pero promovido y animado desde el interior por dicho equipo, responsable de cómo se lleva a cabo el currículum en acción en la vida de las aulas y hacerse cargo de ello para poder dar cuenta a la comunidad de lo que pasa en la institución y por qué pasa lo que pasa.

Estas, como las demás megatendencias, no siempre son objeto de análisis, de decodificación y de explicitación a padres, alumnos y comunidad, no siempre al interior de la escuela se las instala como objeto de reflexión.



¿De qué manera estas megatendencias hacen impacto en la institución? La búsqueda de respuesta a este interrogante es un itinerario singular y particular que cada escuela recorrerá a partir de sus fortalezas y sus problemáticas. Por ejemplo, si una de las megatendencias es la búsqueda de una mayor implicación de los padres y la comunidad en las instituciones educativas, el equipo directivo tendrá que plantearse ¿cómo resolver la relación entre la escuela y el medio, y del medio con la escuela?

¿Cuál es la naturaleza y calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta escuela? ¿Cómo lo organizativo facilitará las dos cuestiones anteriores?

En síntesis, las **megatendencias en educación exigen hoy** a la escuela dar respuestas contundentes respecto a: *la relación entre la escuela y su entorno, la naturaleza y calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la organización de la dinámica escolar.*

Para ello, las instituciones tendrán que ir dando pasos, haciendo camino entre ser instituciones ejecutoras de cambios decididos por otros, a ser instituciones iniciadoras de cambios pensados, implementados y evaluados por ellas.

Sabemos que la excesiva demanda del cumplimiento de la normativa, la urgencia de los tiempos, el *todo para ayer*, lleva a las instituciones a resolver no siempre criteriosamente algunas cuestiones.

¿Cómo dar entonces este salto cualitativo? En el desarrollo que ofrecemos a continuación se presentan algunas herramientas de análisis para dejar de ser instituciones solo ejecutoras y pasar a ser **instituciones capaces de pensar la educación, decidir en educación y hacer educación.**

## ***DESDE LOS HILOS A LA TRAMA DE LA GESTIÓN DIRECTIVA***

Propusimos tomar como objeto de reflexión algunas cuestiones al interior de la institución, lo que significa tomar la propia práctica directiva como objeto de reflexión, esto es, construir un saber sobre ella (teoría) e ir en busca de otros aportes teóricos que nos ayuden y nos iluminen ante determinadas problemáticas, para volver a nuestra

práctica con una propuesta renovada de la misma, desde un doble proceso de reflexión para la acción y de una acción reflexionada, que son las características de la investigación- acción. Creemos en la sabiduría de la práctica y por ello instamos a la reflexión sobre las actuaciones de la gestión directiva.

**¿Qué hacemos como directivos?**

**¿De qué manera lo hacemos?**

**¿Por qué hacemos lo que hacemos?**

**¿Existen otras maneras de hacer lo que hacemos?**

Un aporte para la reflexión sobre la propia práctica desde creencias, representaciones y concepciones sería preguntarse si se entiende por **gestión** *un conjunto de procedimientos a ser utilizados como herramientas al servicio de objetivos organizacionales* o si por gestión entendemos *un proceso de interacciones con propósito de gobierno que tienen lugar entre los actores de la escena escolar desde el ejercicio de una autonomía relativa.*<sup>7</sup>

Según la respuesta que nos demos a este planteo encontraremos también la respuesta a los siguientes interrogantes:

*¿Un directivo para una escuela?*

o

*¿Una escuela para un directivo?*

¿Cuáles de las respuestas a las metáforas y sus significados, analizados en la primera parte de este capítulo, configuran respuestas a cada uno de estos interrogantes? ¿Y por casa cómo andamos?

Nuestra propuesta, por ello, consiste en compartir algunos dispositivos como analizadores de las propias actuaciones optando por el criterio de calidad educativa como criterio rector de la gestión directiva.

Toda **mirada** y reflexión sobre la realidad y su consecuente categorización para comprenderla e intervenir en ella con vista a su mejora sostenida está impregnada por los supuestos bajo los cuáles se realiza esa mirada. La exploración de los supuestos del hacer escuela,

---

<sup>7</sup> Cantero Germán, Celman Susana y otros. Gestión Escolar en condiciones adversas. Editorial: Santillana. Aula XXI. 2001.

desde las categorías que ofrecen los paradigmas en organización escolar, posibilitan nuevas vías de lectura y comprensión de la realidad escuela. Los supuestos de base de cada paradigma sostienen concepciones diferenciadas respecto a la realidad y a la posibilidad de su conocimiento, como así también, respecto al concepto de ciencia, de diseño de investigación, de metodología, de rol del investigador y sus implicancias en una visión de la organización, en una visión de escuela y en una visión del equipo directivo y su gestión. Vale advertir que los supuestos tienen valor como aportes para pensar, reflexionar y explorar las diferentes cuestiones de la escuela y su gestión. Su consideración nos facilitará deconstrucciones, construcciones y reconstrucciones de la gestión directiva de las instituciones educativas. Presentamos a continuación una adaptación de González, M.T.<sup>8</sup> sobre **paradigmas**, como **los diversos ángulos para mirar el tapiz... de la realidad escolar y su gestión directiva**:

---

<sup>8</sup> González, M. T.: Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. En Gairín Sallán, J.: La Organización Escolar: Contexto y Texto de actuación. Editorial: La Muralla. 1996.

## **PARADIGMA CIENTÍFICO RACIONAL:**

### SUPUESTOS DE BASE (HIPÓTESIS IMPLÍCITA)

**Filosofía realista:** la realidad puede ser aprehendida y conocida tal cuál es: externa, inmutable, evoluciona por sí misma...

**Concepción Positivista de la Ciencia:** hay leyes generales que pueden ser aprehendidas. Existe una teoría universal generalizable que es recurso instrumental para la acción.

**Preocupación del científico:** por la generalización, por el establecimiento de relaciones causales.

### DISEÑO, MÉTODO DE ACCESO AL CONOCIMIENTO (MODELO DE INVESTIGACIÓN)

**Diseño:** focalización en productos, por lo tanto está centrado en las dimensiones externas y observables.

**Métodos:** cuantitativos, de contrastación empírica, de deducción. Es decir, los propios de las ciencias físico- natural, que garantizan alta certidumbre y predictibilidad.

**Investigador:** es ajeno al fenómeno y busca y se aferra a la prescripción general. Evita la contaminación y busca comprobar hipótesis previas.

### VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

**La organización es una entidad real y observable en sus manifestaciones:** interesa conocer ¿cómo se manifiesta la organización?

**Perspectiva de la organización:** unitaria. Se trata de un sistema cooperativo de actuación para conseguir los intereses impuestos por otros. Se impone la misión y la visión de la organización.

### VISIÓN DE LA ESCUELA

**La escuela es:** un constructo o estructura formal.

### VISIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

**Equipo directivo:** presenta marcada tendencia en su ser, en su pensar y en su actuar desde los supuestos de base anteriormente señalados. Considera a la escuela como una estructura estática con roles y funciones prescriptos por la normativa legal vigente. Su rol consiste en hacer cumplir a rajatabla dicha normativa, o mejor dicho, encorsetar la realidad en la normativa más allá de su singularidad, de sus problemáticas, de sus actores. La visión se impone porque es la ley lo que prima. La burocracia está a la orden del día. Su gestión consiste en controlar la eficacia y la calidad del producto final. La imagen de directivo es la del jefe- ejecutivo, que es el único que toma las decisiones y los actores son simples ejecutores. Lo que interesa pedagógicamente es aplicar las teorías. Las relaciones interpersonales no son valoradas.

## PARADIGMA INTERPRETATIVO SIMBÓLICO:

### SUPUESTOS DE BASE (HIPÓTESIS IMPLÍCITA)

**Filosofía fenomenológica:** la realidad está significada, es subjetiva y está constituida por significados, símbolos e interpretaciones de quienes la viven.

**La ciencia:** busca resolver problemas. La teoría es contextualizada, se construye a partir de observaciones persistentes y se elaboran categorizaciones de análisis que se expresan en cuadros interpretativos flexibles y amplios o través de narraciones. La teoría es un recurso informativo para la práctica social y/ o personal.

**Preocupación:** la comprensión de los fenómenos. La identificación de reglas relacionales, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad.

### DISEÑO, MÉTODO DE ACCESO AL CONOCIMIENTO (MODELO DE INVESTIGACIÓN)

**Diseño:** focalización en los significados y, por lo tanto, centrado en dimensiones internas y subjetivas: valores, metas e interacciones.

**Métodos:** cualitativos. Que buscan identificar las reglas que subyacen a las relaciones y a los hechos sociales. Se trata de métodos descriptivos- exploratorios, etnográficos e histórico-hermenéuticos. Cobra valor la inducción. Consideran la incertidumbre y la ambigüedad.

**Investigador:** forma parte del fenómeno y busca la descripción individual, la narración y la explicación.

### VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

**La realidad es una construcción social de significados:** interesa conocer ¿Cómo es la organización?

**Perspectiva de la organización:** pluralista. Se reconocen las coaliciones de las personas que negocian sus metas y construyen la misión y la visión de la organización.

### VISIÓN DE LA ESCUELA

**La escuela es:** una construcción cultural.

### VISIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

**Equipo directivo:** presenta marcada tendencia en su ser, su pensar y su actuar desde los supuestos de base anteriormente señalados. Considera a la escuela como una construcción social de significados sobre la realidad. Su rol consiste en coordinar la construcción de una visión compartida desde la singularidad de la realidad a partir de los significados, símbolos e interpretaciones de las personas que interactúan en esa realidad. Su gestión consiste en comprender las personas y sus situaciones. La imagen de directivo es la de un mediador/ coordinador de negociaciones desde el criterio de centralidad de la escuela. Los actores son convocados permanentemente a la deliberación. La toma de decisiones compartida en relación a las intencionalidades consensuadas. Lo que interesa pedagógicamente es construir teoría a partir de la reflexión sobre, en y para la práctica. Las relaciones interpersonales se caracterizan por la comunicación, el intercambio y la negociación permanente de significados y sentidos sobre las distintas cuestiones de la vida de la escuela.

## **PARADIGMA SOCIO- CRÍTICO:**

### SUPUESTOS DE BASE (HIPÓTESIS IMPLÍCITA)

**Filosofía emancipadora y liberadora:** la realidad construida socialmente queda mediatizada por factores sociales, históricos, políticos, económicos y culturales y por las condiciones de funcionamiento que exigen compromiso con la acción.

**Ciencia y conocimiento:** son en última instancia una ideología social que es la que legitima ciertos saberes y acciones. La teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo.

**Preocupación:** por descubrir las contradicciones y avanzar desde la descripción hacia la explicación, el juicio de valor y la toma de decisiones para intervenir en la acción.

### DISEÑO, MÉTODO DE ACCESO AL CONOCIMIENTO (MODELO DE INVESTIGACIÓN)

**Diseño:** focalización en los supuestos y centrado en las dimensiones pragmáticas del poder, del discurso y del conflicto.

**Métodos críticos:** que buscan comprender la realidad, examinar la legitimidad de sus componentes e implicar a las personas en procesos de cambio.

**Investigador:** como crítico, pone en evidencia la relación entre los hechos, valores e intereses y su conexión con estructuras históricas y sociales.

### VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

**La realidad en sus justificaciones:** es una construcción socio- crítica. Interesa conocer la realidad en sus justificaciones, ¿Por qué la realidad se construye así? La imagen de la realidad es la de arena política.

**Perspectiva de la organización:** es dialéctica. Lo organizativo opera como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, de economía y de conocimiento cultural.

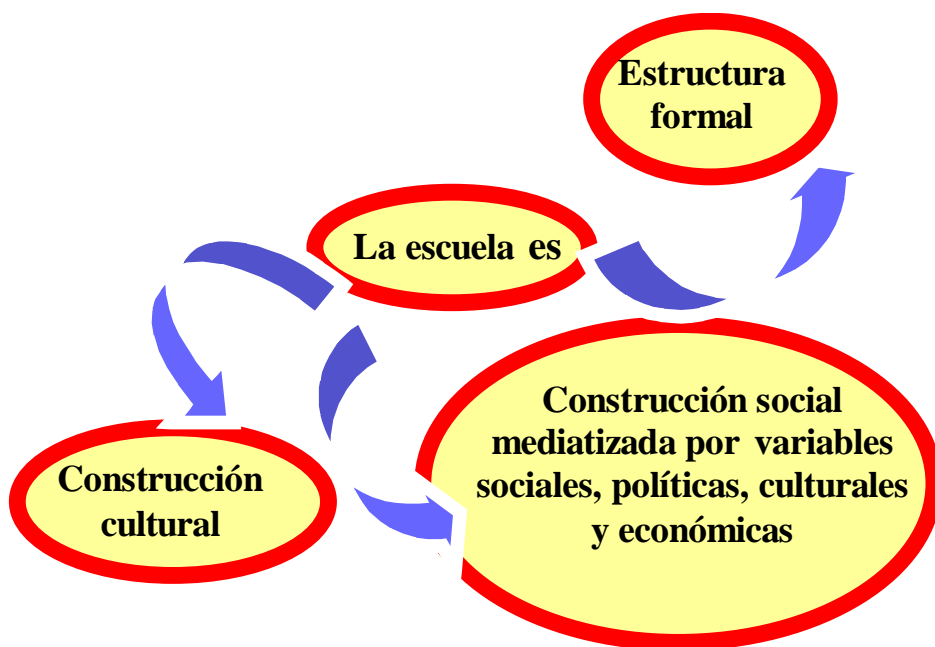
### VISIÓN DE LA ESCUELA

**La escuela es:** una construcción social mediatizada por factores sociales, culturales, políticos y económicos.

### VISIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

**Equipo directivo:** presenta marcada tendencia de su ser, su pensar y su actuar desde los supuestos de base anteriormente señalados. Considera a la escuela como una construcción social atravesada por factores sociales, políticos, económicos y culturales. Su rol consiste en coordinar y animar la construcción de una visión compartida desde la singularidad de la realidad, a partir de los significados, símbolos e interpretaciones de las personas que interactúan en esa realidad, como de los discursos, los conflictos y las relaciones de poder (alianzas, coaliciones) que tienen lugar. Su gestión consiste en favorecer el debate y la intervención para la transformación. La imagen de directivo se asemeja a la de un líder político-pedagógico. Los actores (aliados y oponentes) son convocados permanentemente a la deliberación, a la toma de decisiones compartida para intervenir en el cambio social. Lo que interesa pedagógicamente es la reflexión sobre la acción y la acción reflexionada, es decir, teoría y práctica se constituyen mutuamente. Las relaciones interpersonales se caracterizan por estar basadas en la responsabilidad ética y social.

Luego de analizar los **paradigmas** más significativos en organización escolar y sus implicancias en una visión de escuela y de gestión directiva, consideramos importante avanzar hacia un **modelo integrador** que no sugiera una única visión de la realidad sino que contenga simultáneamente a todos ellos, ya que las prácticas educativas son prácticas sociales y por ende complejas, multidimensionales, multicausales, impredecibles,... Lo valioso es tomar las referencias y supuestos de los diferentes paradigmas como categorías para analizar una misma escuela y no intentar etiquetar la escuela en un sólo paradigma. Los paradigmas son herramientas que posibilitan leer la realidad, dialogar con ella y comprenderla para poder intervenir. Las categorías de análisis presentadas no son exhaustivas, no son todas. En una misma realidad organizativa pueden encontrarse aspectos o cuestiones en las que subyacen supuestos de diferentes paradigmas. Queremos decir con esto, que hay que ampliar la mirada ya que la escuela es a la vez:



Quizás, esta imagen valga más que todas las palabras acerca de los paradigmas y sus supuestos para mirar la realidad:

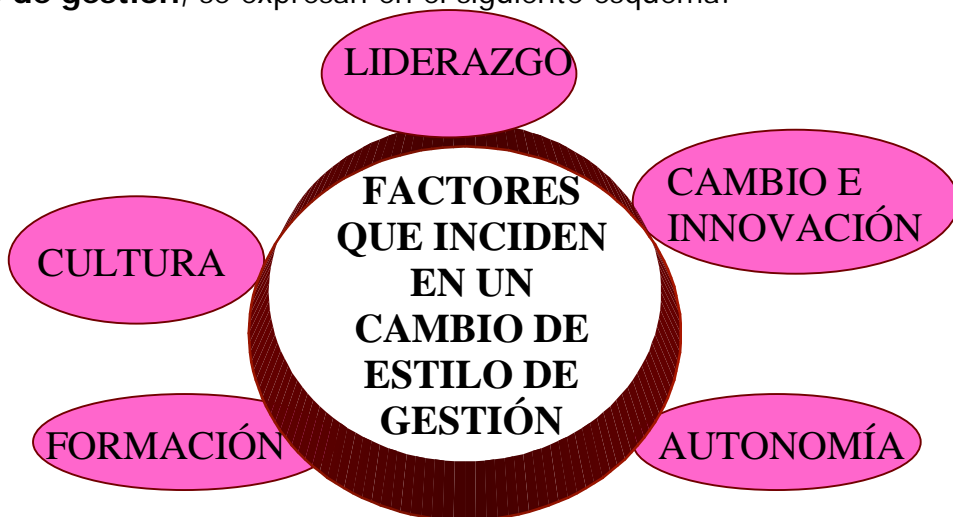


Humor con Voz. En La Voz del Interior. 29 de Mayo, 2005.

Desde este lugar, donde la escuela está considerada como constructo formal, cultural y como construcción cultural mediatizada por factores políticos, sociales, culturales, económicos..., nos parece importante atender a ciertos **factores o aspectos** que atraviesan a toda la gestión directiva, generando un **estilo de dirección**, un modo de hacer dirección según cómo se resuelvan estos factores o aspectos en las actuaciones cotidianas, y cómo un estilo de gestión puede estar facilitándolos u obstaculizándolos. Consideramos que habría que incidir



sobre ellos en términos de reflexión, análisis, interpretación y juicios de valor para tomar decisiones y lograr cambios en el estilo de gestión. Estos **factores o aspectos que van configurando un estilo de gestión**, se expresan en el siguiente esquema:



### ***ACERCA DE LA CULTURA...***

Desde los aportes del **paradigma interpretativo simbólico**, se concibe la realidad como significada por cada una de las personas. Así, el concepto de realidad, siguiendo el cuadro de los paradigmas desarrollado anteriormente, es el conjunto de significados que un grupo de personas asigna a cada uno de los hechos o acontecimientos de esa realidad, lo que va generando entre quienes comparten esa realidad, costumbres, ritos, rutinas, ceremonias, valores,... que van formando parte de la **personalidad** de esa institución, de su **identidad**.

Al conjunto de significados, de valores, de creencias, de pensamientos... que comparten un grupo de personas, se le llama **cultura institucional**.

Para abordar el significado de cultura, compartimos este cuento...

## **Así nace un paradigma**

*Un grupo de científicos colocó cinco monos en una jaula, en cuyo centro colocaron una escalera y, sobre ella, un montón de bananas.*

*Cuando un mono subía la escalera para agarrar las bananas, los científicos lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo. Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros lo agarraban a palos.*

*Pasado algún tiempo más, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de las bananas. Entonces, los científicos sustituyeron uno de los monos. La primera cosa que hizo fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Después de algunas palizas, el nuevo integrante del grupo ya no subió más la escalera.*

*Un segundo mono fue sustituido, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza al novato.*

*Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho. El cuarto y, finalmente, el último de los veteranos fue sustituido.*

*Los científicos quedaron, entonces, con un grupo de cinco monos que, aún cuando nunca habían recibido un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquél que intentase llegar a las bananas. Si fuese posible preguntar a alguno de ellos por qué le pegaban a quien intentase subir la escalera, con certeza la respuesta sería: "No sé, las cosas aquí, siempre se han hecho así..."*

Hargreaves, A.<sup>9</sup> considera a la cultura como: “la manera en que hacemos las cosas por aquí”.

¿Qué pasa con la cultura institucional en nuestras escuelas? ¿Cómo podemos nosotros construir un saber sobre la cultura?

Digamos que una puerta de entrada es mirar cómo trabajan los equipos docentes, ¿cómo trabaja el docente o los docentes en las instituciones? ¿Cómo se organizan para trabajar?

Y esto tiene que ver con verbalizaciones que a veces se escuchan en las salas de docentes, sobre todo cuando hay alguien nuevo que tiene a cargo la organización de un acto para el que propone una idea innovadora. Entre las personas del grupo “estable”, ante una nueva forma de hacer las cosas, alguien dice: “no, aquí nosotros acostumbramos así”.

Estamos poniendo de manifiesto que hay una **manera de hacer** las cosas que es particular en la institución, que le va a ir dando singularidad, que la hace diferente a las demás.

Cada centro educativo va generando una **cultura específica** que sería el factor determinante y diferenciador del resto de los centros, que le da **carácter personal, singular**. Para comprender el alcance de la dimensión cultural partimos de la siguiente base:

- Que la realidad es un constructo intersubjetivo.
- Que las organizaciones no son estructuras y prácticas organizativas estáticas, sino que se encarnan en una trama de significados subjetivos que hay que decodificar para entender por qué y cómo funcionan las organizaciones. Así, las escuelas, son organizaciones dinámicas ya que están conformadas por personas que significan la realidad, la interpretan y la viven de distintas maneras y entre las que se teje una trama particular de relaciones. Los lenguajes, normas, folclores, ceremonias,... comunican ideologías, palabras claves, lemas, valores, creencias, ritos, símbolos, representaciones,...

---

<sup>9</sup> Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Editorial: Morata. 1997.

Digamos que la cultura fortalece a la institución, si estos valores, si estos significados, si estas ideas y estas creencias, están centradas en lo que hace que una escuela sea escuela. El problema es cuando la cultura institucional, por sus características, descentra a los actores de la especificidad de la escuela. Y en vez de constituirse en una fortaleza, se vuelve una debilidad o una amenaza para la centralidad.

Desde esta perspectiva la categoría de P.E.I., el proyecto educativo institucional, es un proceso continuo de construcción de significados, un proceso de construcción de una visión compartida de la escuela, porque esto es lo que nos va a ayudar a ser escuela, en términos de cohesión interna.

Por ello, tenemos que hacer un trabajo sobre nuestra propia cultura, decodificar sus símbolos y significados, poner sobre la mesa pensamientos y creencias, valores,... porque esta es la manera de poder construir una escuela que tenga coherencia interna e integración de acciones. Si ponemos en juego esto, podremos avanzar en el proceso de P.E.I.

No está mal que tengamos diversos significados sobre evaluación, aprendizaje, disciplina..., el tema es cuáles son esos significados y por quiénes son compartidos, ¿por algunos?, ¿por todos?, ¿por un grupo?...

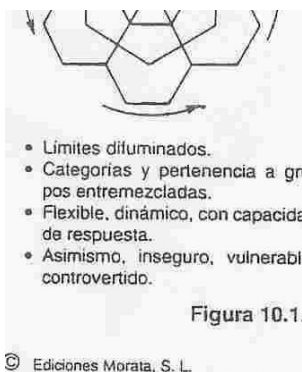
Los valores que decimos sostener, en general en las escuelas, los damos por supuestos, como que todos los queremos sostener y decimos lo mismo cuando decimos valores, pero cuando los ponemos sobre la mesa son sólo dos o tres los que acuerdan con los mismos sobre su sentido y significado. De ahí la necesidad de considerar el tema de los valores como objeto de debate.

Las relaciones entre docentes influyen en la vida escolar de los alumnos, y lo que ocurre fuera del aula incide sobre ella. Con esto queremos decir que muchas veces los alumnos presentan dificultades en la tarea de integrar las diferentes culturas de los diferentes grupos de docentes.

**El modo como se organizan los docentes para su trabajo en la escuela, refleja el tipo de cultura que la envuelve. Las**

relaciones entre **estructura y cultura** son evidentes, son procesos que interactúan.

Hargreaves, A.<sup>10</sup> presenta cinco imágenes de profesores en su modalidad de trabajo, que muestran **diferentes culturas** en relación con la **estructura organizacional**, que prese



**Individualismo Fragmentario:** se caracteriza por el trabajo aislado de cada docente, lo que trae la representación de una especie de celularismo, con actitudes de pertenencia en términos de propietario de la escuela y cerrados a la innovación y al cambio. "Cada maestro con su librito y

en su aula".

**Balkanización:** si bien se observa la formación de grupos de trabajo independientes en el seno de la escuela (los docentes de un ciclo, los docentes de lengua,...), suelen presentar baja permeabilidad, no hay comunicación entre los grupos. Esta forma de organización del trabajo pedagógico lleva a los actores a la identificación con el grupo, pero no siempre con el centro. Suelen generarse luchas de poder entre los grupos en la búsqueda de niveles de influencia hacia arriba u horizontalmente.

**Colegialidad artificial:** se trata de una cultura forzada, ya que los líderes (directivos, otros docentes) presionan para que haya colaboración pero poco tiene que ver con las necesidades, intereses y fortalezas del grupo. Muchas veces se obedece a la orden de reunirse en áreas, pero no siempre se sabe sobre qué tema se trabajará, por qué, para qué, cómo, cuándo...

**Cultura colaborativa:** tiene que ver con la participación de los actores en la toma de decisiones, en un proceso de construcción de una visión compartida, para lo cual se vive una interacción mutua con

---

<sup>10</sup> Hargreaves, A. Ob. Cit.

intercambio de experiencias, expectativas, necesidades, dificultades, saberes,...

**Mosaico móvil:** existen muchos grupos de naturaleza y tarea diferente, al interior de los cuáles cambian las personas, y por lo tanto, cambian los grupos. Se provoca una rotación constante de las personas entre los grupos que asumen responsabilidades con la tarea. Por eso aparece en el esquema anterior asimilada esta imagen a la de un caleidoscopio.

La innovación en las estructuras de gestión debe encaminarse a favorecer y posibilitar una cultura colaborativa y esto es posible si:

- ↳ Los profesores no trabajan en forma aislada, sino en equipos.
- ↳ Si los equipos no siempre están formados por las mismas personas, sino que rotan los docentes por diferentes grupos según un para qué.

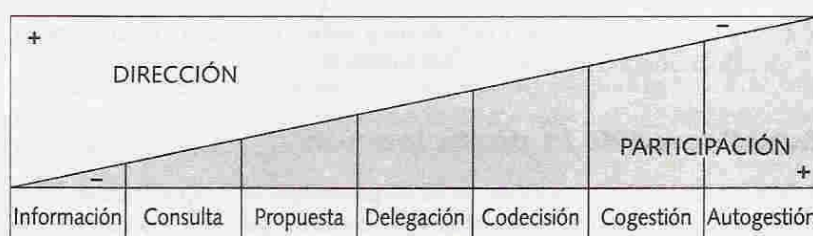
La consigna para crecer como escuela, debería postular la colaboración abierta, a la participación progresiva para conseguir un desarrollo profesional docente coherente, que derive en el desarrollo y crecimiento organizativo; a la vez que trabajar para neutralizar y disminuir la balcanización y el individualismo-aulismo. Cabe advertir que no soslayamos el valor de la producción personal como necesario para el trabajo colaborativo, sin la cuál dicho trabajo no sería tal; pero creemos que el itinerario debe incluir: trabajo personal, trabajo colaborativo en pequeños grupos, trabajo colaborativo institucional, para volver al trabajo personal renovado,... desarrollando así un continuo itinerario.

La creación de una cultura colaborativa depende de la conjunción de dos procesos que intervienen en la dinámica escolar. Uno se refiere al ámbito colectivo, a las interacciones mutuas entre los docentes, lo que exige del equipo directivo poner en juego estrategias de calidad de coordinación y coherencia en la acción. Y el otro se refiere al ámbito individual, al proceso de percepciones personales, de actitudes, de disposición, de compromiso con la organización; lo que requiere del equipo directivo crear el clima de trabajo que facilite un lugar donde se quiere seguir trabajando y del cuál los actores se enorgullecen.

La participación, como cultura para la toma de decisiones, mejora la calidad de las mismas porque da lugar a las diferentes perspectivas, a las diferentes propuestas y a la creatividad; a la vez que se incrementa la eficacia y productividad con un mayor compromiso en la acción.

Por lo tanto, la participación, como cultura para la toma de decisiones, es un continuo que refleja diferentes grados de *tomar parte* que tienen los actores, desde un nivel mínimo de participación (la información) a un nivel máximo de participación (la autogestión).

Gento Palacios, S.<sup>11</sup> habla así, de una escala de participación, cuyos niveles serían los que siguen en orden de menor a mayor.



Cuando se plantea introducir cambios en el estilo de gestión conviene establecer con claridad no sólo el marco, sino los niveles en que la organización va a permitir y facilitar la participación, indagando siempre las diferentes percepciones de los distintos actores y poniéndolas de manifiesto en los procesos de toma de decisiones, instalando así un clima colaborativo como parte de la cultura institucional.

### ¿Cómo analizar la cultura organizativa institucional?

Puede ser analizada en función de cuatro grandes **categorías** que propone López Yañez, J. y que presentamos en el siguiente esquema:<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Gento Palacios, S. Participación en la gestión educativa. Editorial: Santillana Aula XXI. 1996.

<sup>12</sup> López Yañez, Julián; García Carlos Marcelo: Asesoramiento Curricular y organizativo en educación – Ed. Ariel – 1997.



- Dan cuenta del **contenido** de la cultura:
  - la apariencia física de la escuela: su decoración, la imagen externa, las carteleras,...
  - las pautas de convivencia: costumbres, ceremonias, ritos, normas de disciplinas explícitas e implícitas,...
  - el lenguaje de los actores: las palabras claves en los discursos, los lemas, la transmisión oral y escrita de la historia,...
  - el reglamento implícito (lo que no se dice pero se hace).
  - los valores, creencias y criterios para juzgar hechos y personas y para tomar decisiones.
  - la concepción de ciencia, de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, de alumno, de docente, de los diferentes actores,...
  - el sistema de pensamiento común entre los actores.
  - ...
- La **orientación** de la cultura puede ser:
  - **retrospectiva**: en la que sus componentes (valores, creencias, rituales, costumbres,...) se caracterizan por su permanencia en el tiempo. Como su razón de ser es de procedencia histórica, es lo que



se heredó, se hace resistente a los cambios pues permanece anclada en el pasado.

- **prospectiva**: admite el cambio en sus componentes aunque mantiene la tendencia a la estabilidad de aquellos componentes que se consideran valiosos.

- Analizar la **fuerza** de la cultura al interior de la escuela nos permitirá visualizar si hay:

- **penetración o extensión** de la cultura, es decir, el alcance de su ámbito de influencia, la amplitud del consenso en torno a su contenido. Dificilmente podamos hablar de la cultura de la escuela en términos unívocos, sino más bien nos encontraremos o con una subcultura dominante, o una subcultura minoritaria; lo que no nos desobliga a trabajar por una cultura compartida en función de la centralidad de la escuela.

- **homogeneidad**, es decir, consistencia o solidez de sus componentes, claridad con la que se expresan los mismos en la mayor parte de los actores.

- La **trama social** de la cultura: tiene que ver con la imagen de la misma como red de comunicación que se teje entre los personajes que desempeñan un papel esencial en la transmisión de la cultura y en su desarrollo. Así podríamos hablar de roles que desempeñan algunos actores, como:

- Los héroes: personifican los valores tangibles de la organización, son modelos y son los encargados de conservar la cultura en el tiempo.

- Los narradores: que difunden hechos y acontecimientos de la historia institucional y hasta son autores de leyendas de la institución.

- Los sacerdotes: Son los guardianes de la cultura y dan consejos y proponen soluciones desde sus creencias y valores.

- Los murmuradores y los espías que representan la imagen de los *porteros* de la comunicación.

- Las coaliciones: la compleja trama social decíamos anteriormente, que se teje entre los actores es lugar de negociaciones pero también de conflictos, esto es lo que caracteriza la lucha por el poder en las organizaciones; lo que genera la formación de subculturas según las alianzas, coaliciones y oposiciones. Hablamos así de una micropolítica escolar que se hace necesario desocultar para intervenir y mejorar.

Analizar, describir, interpretar, poder explicar y explicarse como actores el juego de poder en las organizaciones, permite encontrar respuestas a estos interrogantes: ¿Cómo ocurren las cosas? ¿Por qué ocurren las cosas como ocurren? ¿Cómo transformarlas? ¿Qué compromisos de acción asumimos para transformarlas?...

Ahora bien, ¿Qué valor tiene la cultura institucional para un equipo directivo que predominantemente mira y actúa en la realidad escolar desde los supuestos del paradigma científico- racional? ¿Qué **tendencias** reflejan sus actuaciones?

Como aproximación, podríamos decir, que la cultura institucional es la cultura del equipo directivo, impuesta a los demás actores como lo que hay que obedecer y, en consecuencia, hacer de una determinada manera, más allá de las personas y de la escuela como contexto específico.

Las cuestiones abordadas hasta aquí acerca de la cultura dan cuenta de los supuestos de base del paradigma interpretativo- simbólico y socio-crítico conforme presentáramos su esquema en páginas anteriores.

Para un equipo directivo que mira y actúa centrado predominantemente en los supuestos de los paradigmas interpretativo-simbólicos y socio-crítico podríamos decir, que la **cultura institucional será vista como una oportunidad para gestionar, como un lugar para cambiar y mejorar la calidad educativa.**

### ***ACERCA DEL LIDERAZGO...***

Hoy, tanto en los discursos pedagógicos orales como escritos, cobra relevancia la figura del directivo como líder de la organización, sobre todo en procesos de cambio y transformación educativa. Es visto como uno de los agentes potenciales más significativos para que esos cambios se concreten. Conviene, entonces, puntualizar algunos conceptos relacionados con la cuestión del liderazgo.

# ¿LIDERAZGO? ¿PODER? ¿AUTORIDAD?

Podemos hablar de...

- ...un **poder** de tipo formal reconocido institucionalmente según el lugar que se ocupa en la organización.
- ...un **poder** de naturaleza informal que tiene que ver con características personales (carisma), habilidades, experiencias, nivel de información que se posee, nivel de formación (conocimientos),...

No siempre el poder real coincide con el poder formal, es decir, el poder real no siempre está en el lugar del poder formal. Por allí... hay un poder real paralelo al poder formal. Como ejemplo de esto, ¿quién puede negar el poder real del secretario/a o el del portero/a de la escuela? Bien sabemos que quien maneja información tiene poder, el poder de la información.

- ...la **autoridad** como poder de tipo formal en función del cargo o posición que ocupa una persona en la estructura de la

organización. Hablamos de un poder legítimo que puede estar distribuido (director- equipo directivo).

- ...el **liderazgo** como poder de tipo informal, hace referencia a la capacidad de influir en el comportamiento organizativo de las personas sobre bases no explícitas y/o informales.

Sobre tipos de liderazgo existen numerosos aportes teóricos, algunos ponen énfasis en un liderazgo centrado en las tareas y así se habla de: liderazgo técnico, liderazgo pedagógico, liderazgo simbólico,...; mientras que otros ponen énfasis en el liderazgo centrado en las personas y así se habla de: liderazgo paternalista, liderazgo permisivo, liderazgo autocrático, liderazgo democrático, liderazgo cultural,... Pensamos que en la diversidad de tipologías sobre **liderazgo**, persisten cuestiones comunes: **las tareas y las personas** como inherentes al ejercicio de todo liderazgo. El interrogante a plantear es ¿cómo resolver la tensión entre tareas y personas, de una manera equilibrada, en el ejercicio del liderazgo?

Así, al **directivo escolar**, además de la autoridad formal, se le requiere su implicación como auténtico **líder y dinamizador de la organización**, pues tiene la difícil tarea de influir sobre las percepciones y actuaciones de los actores, desde el criterio de centralidad de la escuela.

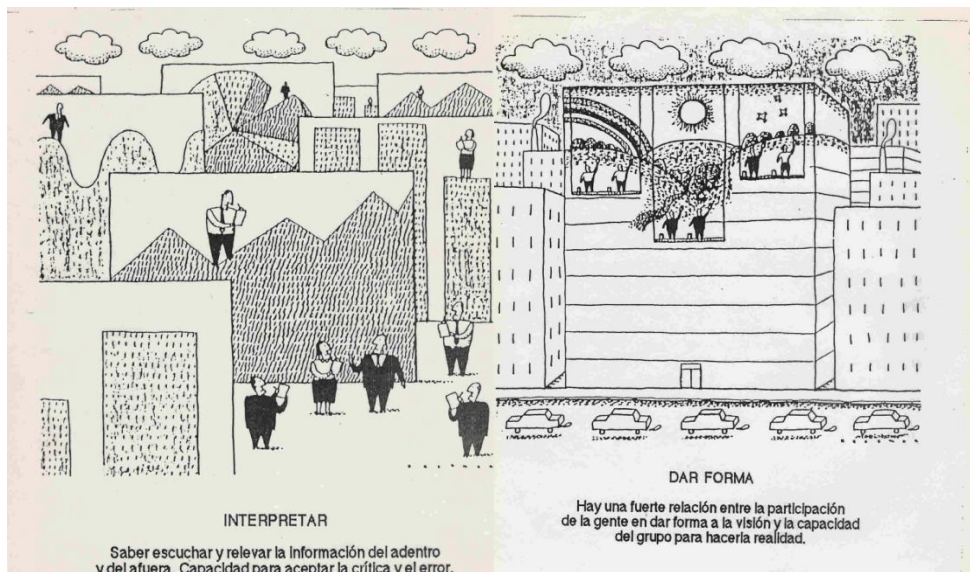
En las escuelas, en general, se ha utilizado la figura del líder desde una perspectiva transaccional basada en el intercambio entre directivos y equipo docente, éstos entregan esfuerzo y lealtad a cambio de una recompensa tangible de mejora de las condiciones de trabajo. Como por ejemplo: colaboración y trabajo sostenido; a cambio de salidas antes de hora, permisos para trámites o llegadas más tarde. En este caso no es el proyecto el que convoca sino los intereses personales de unos y de otros.

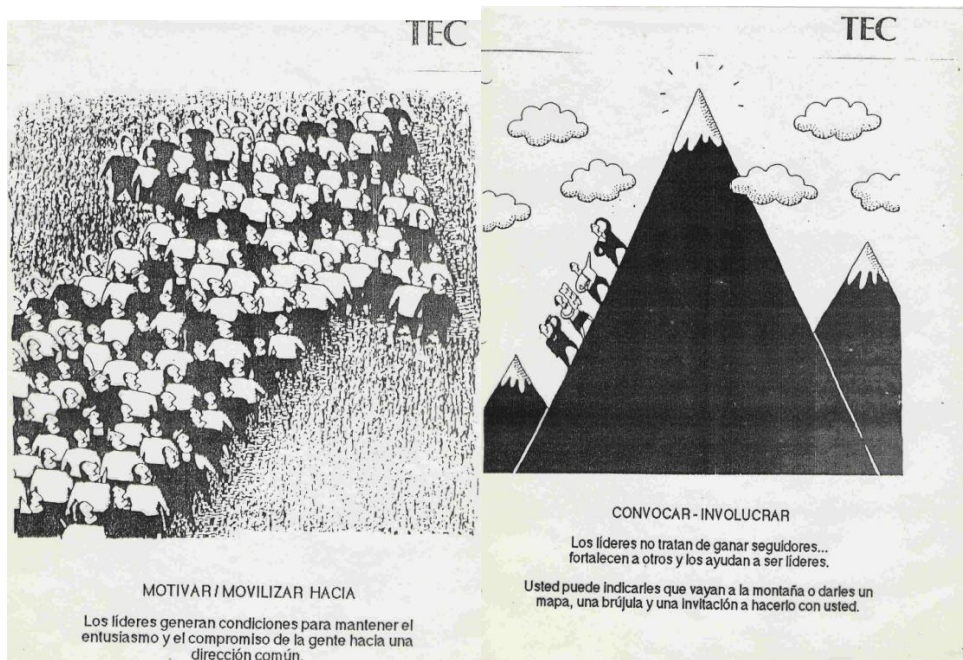
El **perfil de directivo** que se corresponde a un tipo de modelo de **gestión colaborativa**, responde a una **perspectiva transformadora del liderazgo**. Así, el equipo directivo, podrá **implicar** a los miembros en la idea de construir la mejor escuela posible, de modo que se encuentren capacitados para actuar por sí mismos, con iniciativa, creatividad y responsabilidad moral y social.

*“Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización... Ya no es posible “otear el panorama” y ordenar a los demás que sigan las órdenes del “gran estratega”. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro, serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización.*

*(Senge, P. 1992)*

El liderazgo que hace crecer a la institución educativa, es aquél que promueve un **desarrollo moral autónomo de los actores**, y que desarrolla en su ser y en su hacer la capacidad de: **interpretar, dar forma, motivar/ movilizar hacia y convocar/ involucrar**; como se muestra en las siguientes imágenes:





Un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma científico-racional**, mostrará una tendencia a ejercer, **con respecto a las personas, un liderazgo de tipo autocrático, y en relación a las tareas su liderazgo será de tipo tecnocrático.** Tomará las decisiones según sus creencias y sus valores y los demás ejecutarán las órdenes.

Un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del paradigma **interpretativo-simbólico**, mostrará una tendencia a ejercer, **con respecto a las personas un liderazgo cultural, y con relación a las tareas un liderazgo pedagógico.**

Y un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma socio-crítico**, mostrará una tendencia a ejercer un **liderazgo de tipo político con respecto a las personas, y un liderazgo transformador con**

**respecto a las tareas**, como dinamizador de los procesos de cambio para la mejora.

### ***ACERCA DEL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN...***

El significado y el sentido de los cambios y las innovaciones deberían ser objeto de reflexión en primer lugar, del equipo directivo como tal, y luego, de éste con el equipo docente, en la búsqueda de respuesta a estos interrogantes, entre otros: ¿qué es cambio?, ¿qué es innovación?, ¿Por qué cambiar? ¿Para qué cambiar? ¿Qué cuestiones hay que cambiar para iniciar procesos de transformación?... Convengamos que nadie puede dar lo que no tiene, si siente que los cambios son impuestos por decretos, resoluciones o personal jerárquico, y no echan sus raíces en necesidades sentidas e intereses.

Si el cambio es intencional, si hay motivos para el mismo, si supone un intento planificado para mejorar la reflexión y/o la acción, si supone la modificación de ideas y de prácticas y se obtienen resultados positivos y se sostienen en el tiempo, estamos frente a una innovación. Es decir, **las innovaciones son los efectos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados, con resultados positivos que se sostienen en el tiempo y que modifican pensamiento y acción.** No todo cambio implica innovación, pero sí toda innovación supone cambios. Los cambios desde adentro, no impuestos desde afuera, tienen más probabilidades de dar como resultado un cambio exitoso, positivo y transformarse en innovación.

Los procesos de cambio, con una implicación activa de los actores como agentes del mismo, son los que tienen mayor prospectiva. En realidad las transformaciones educativas llegan a ser lo que los docentes pueden hacer en la práctica con las mismas.

Los **cambios** implican una **dimensión personal**, ya que sólo se producen cuando hay voluntad personal de hacerlos.

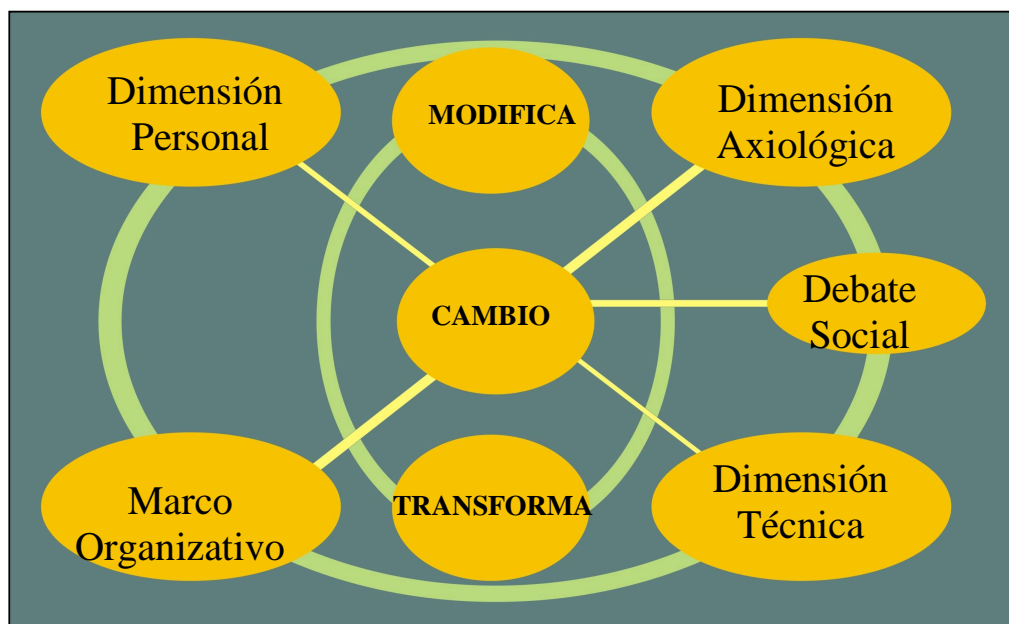
El **cambio** debe formar parte de una visión integral y esencial de la vida de la escuela, es decir, guardar **coherencia con el P.E.I. y el P.C.I.**

En procesos de cambios, es necesario el reconocimiento de las competencias, las capacidades y la responsabilidad por parte de los equipos directivos y docentes, al tiempo que ofrecerles apoyo y condiciones de profesionalización.

Una institución educativa que está en proceso de cambio es aquella que constantemente reflexiona sobre sí misma y modifica su práctica, observándose como resultado un aprendizaje personal y organizativo.

**¿Cuándo una innovación se institucionaliza?** Cuando ha sido incorporada a las estructuras, a las funciones y a los procesos del trabajo pedagógico, es decir, **cuando afecta al “modo de hacer las cosas”, esto es, a su propia cultura.**

Podemos señalar algunas dimensiones que contempla todo proceso de cambio en el siguiente esquema<sup>13</sup>:



<sup>13</sup> Rull, 1991 en Ballester, A. Grande, B. Mompó, J. y Ponnof, J. en Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P.: Organización y Gestión de los Centros Educativos. Editorial: Praxis. Barcelona. 1999.

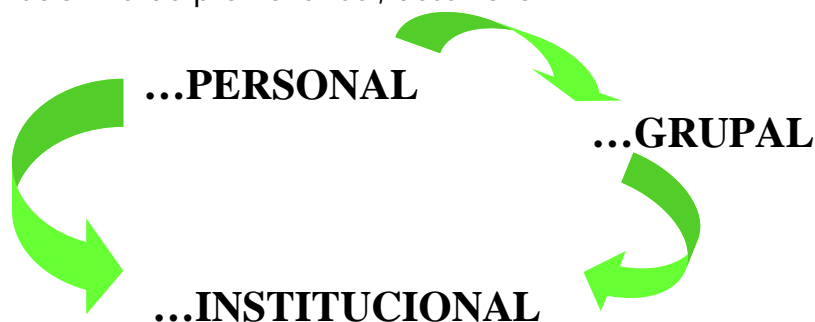


Los aspectos que contempla todo **proceso de cambio** son la **modificación de lo que se hace** (prácticas, habilidades, técnicas) y la **transformación de lo que se piensa** (creencias, concepciones, perspectivas, enfoques), tanto en el **plano individual como social**. Podemos hablar del **aspecto técnico de un cambio** cuando las mejoras tienen que ver con procedimientos, técnicas, recursos, que solo **alteran la práctica pedagógica, y no necesariamente el pensamiento pedagógico**. Se cambia en el modo de hacer las cosas, que no implica el cambio en el modo de pensar las cosas. Al hablar del **aspecto axiológico**, nos referimos a las **innovaciones que se diseñan para cambiar las tradiciones culturales** (elaboración de contenidos curriculares, valores, concepciones), que **afectan a las estructuras profundas de la escuela**. Los cambios que se configuran como innovaciones, tienen que ver con los **“valores asumidos” como no negociables**. En general, hemos subestimado el poder de la cultura como facilitadora de cambios u obstaculizadora de cambios.

Veremos el trípode<sup>14</sup> de la innovación y sus interconexiones:

- La innovación como aprendizaje y desarrollo individual.
- La innovación en un contexto social: los grupos de formación.
- La innovación en la organización como aprendizaje organizativo.

La innovación ha de promover así, desarrollo...



---

<sup>14</sup> Cfr. Ballester, A. Grande, B. Mompó, J. y Ponnof, J. en Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P.

Es importante atender al **impacto que la propuesta de innovación** tiene o pueda tener **en la persona del profesor**, en sus creencias, sus valores, biografía, su conocimiento práctico, su estilo de aprendizaje.

Cuando el docente se incorpora a un **proceso de innovación**, es esperable que inicie un itinerario de **formación y de aprendizaje**. Las innovaciones las piensan personas y las implementan personas. En consecuencia, la formación y el aprendizaje de los docentes requieren tomar en consideración la experiencia directa de su trabajo pedagógico como elemento de formación, es decir, su **práctica pedagógica**.

Así, entendemos la innovación como un proceso que ocurre en un espacio intersubjetivo y social, en interacción con un contexto o ambiente con el que se interacciona. Esto remite al **enfoque sociocultural del aprendizaje**, que considera que la actividad de aprendizaje no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, culturales y sociales en los que se lleva a cabo. Por lo tanto, el docente que se incorpora a procesos de innovación, lo hace no sólo **desde el rol de enseñante**, sino **como aprendiz con otros y de otros**. De allí la necesidad de instalar una cultura colaborativa, asociada a la imagen del "mosaico móvil" al que hace referencia Hargreaves.

La **innovación en la organización** responde a la **visión de la organización como organismo que se desarrolla y aprende**.

El **aprendizaje organizativo** ocurre cuando las personas actuando con sus ideas, pensamientos, imágenes, creencias,... detectan una contradicción entre los resultados y las expectativas de una teoría en uso, lo que permite constatar la confirmación o el rechazo de aquella.

**El aprendizaje organizativo implica: la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y acontecimientos que llegan a la organización a través del ambiente o que son generados desde dentro; supone procesamiento social de la información; se incorpora así en la**

**cultura y desarrollo de nuevas metas, estructuras, estrategias...**<sup>15</sup>

El **aprendizaje en el lugar de trabajo**, en el caso de los docentes en, para, por y desde la escuela; parece estar configurándose como un nuevo **paradigma en la formación**. Por ello se habla de:

- la escuela como unidad de cambio,
- de formación centrada en la escuela,
- de desarrollo profesional basado en la escuela,
- de desarrollo del currículum basado en la escuela.
- De la escuela como comunidad de aprendizaje...

Un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma científico-racional**, anclado en un **liderazgo de tipo autocrático y técnico**, con una visión de **cultura retrospectiva** atada al pasado, **no verá como necesarios ni los cambios ni las innovaciones**. "Las cosas, aquí, se hicieron siempre así, se hacen así y se seguirán haciendo así". Un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma interpretativo-simbólico**, que ejerce un **liderazgo cultural y pedagógico**, con una visión de la **cultura como construcción colectiva**, verá en la **innovación y el cambio un lugar para la mejora de la calidad educativa**.

Por último, un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma socio-crítico**, ejercerá un **liderazgo de tipo político y transformador**, considerando la **cultura como una construcción social** en la que se tejen relaciones entre aliados y oponentes, poder en disputa, espacios en juego..., intervendrá en los conflictos y asumirá el **cambio y la innovación como intervención liberadora y promoverá la socialización de la formación personal en un itinerario hacia lo grupal y lo institucional**.

---

<sup>15</sup> Cfr. Ballester, A. Grande, B. Mompó, J. y Ponnof, J. en Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P.

## **ACERCA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ...**

*“No ofrecemos medidas simples, ni recetas fáciles, sino ideas accesibles para contribuir a que los maestros y directores comprendan que son parte de una profesión que es emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente”.*

**(Fullan, M.; Hargreaves, A. 1999.)**

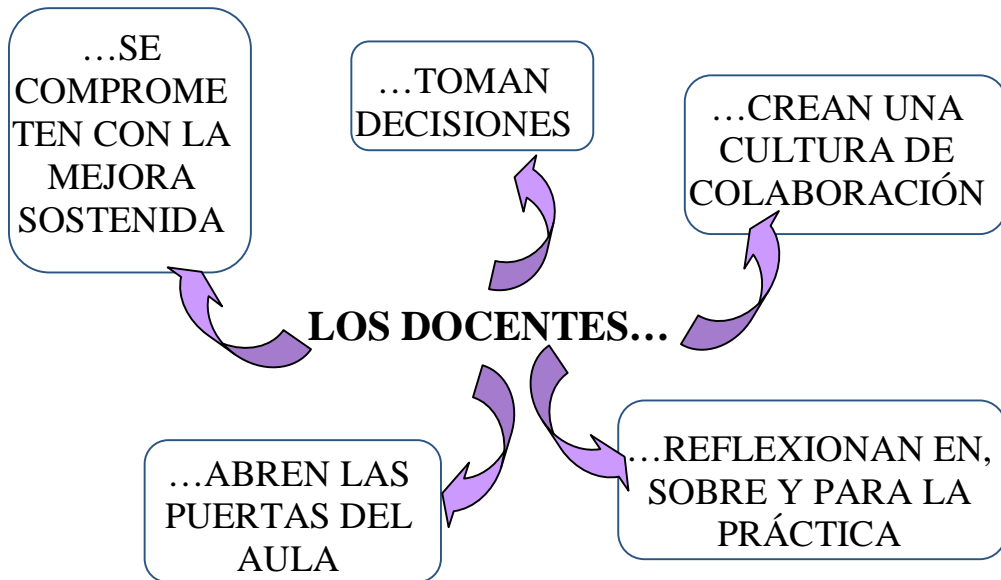
El **tipo de profesionalización** que requiere la **innovación** debe surgir de las necesidades del desarrollo del propio proceso de cambio, de las **situaciones problemáticas de la escuela percibidas por sus actores**, para que la innovación sea significativa y se posibilite su institucionalización cuando cambie su cultura, estructura, metas, estrategias,...

Hoy, en general, se observa poco impacto de las capacitaciones docentes en sus prácticas pedagógicas. Una de las razones, creemos, es la distancia que se plantea en las propuestas de intervención de las mismas entre, teoría y práctica, entre reflexión para la acción y acción reflexionada. Las propuestas de capacitación y su desarrollo en la práctica, deben ser procesos que al tiempo que van teniendo lugar, generen formación en las personas y en las instituciones educativas, potenciando su poder, autonomía y profesionalidad para la mejora de la calidad educativa.

Toda innovación implica una relación con la filosofía sobre formación del profesorado. Al respecto Hargreaves, A.<sup>16</sup> propone la categoría **“Profesionalismo interactivo”** a la que define por los siguientes rasgos:

---

<sup>16</sup> Hargreaves, A. Ob. Cit.



El autor propone como “lineamientos para la acción” de docentes y directores, los siguientes:

- Localizar, escuchar y expresar su voz interior.
- Desarrollar la capacidad de asumir riesgos.
- Confiar tanto en los procesos como en las personas.
- Valorar a la persona total y en el trabajo con otros, a la vez que, promover su desarrollo profesional y personal.
- Comunicar lo que se valora.
- Supervisar y fortalecer la conexión entre su desarrollo y el desarrollo de los alumnos.
- Comprender e intervenir en la cultura institucional.
- Utilizar los recursos burocráticos para facilitar y no obstaculizar.
- Conectarse con el medio externo.

Si la **escuela** es la unidad básica del cambio, se constituye entonces en el **espacio idóneo para la profesionalización docente**, ya que es allí el lugar de las prácticas pedagógicas, y su impacto será más viable en el desarrollo de las mismas. De esto se trata cuando se habla de **formación basada en la escuela**.

Un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma científico-racional**, anclado en un **liderazgo de tipo autocrático y técnico**, con una **visión de cultura retrospectiva atada al pasado**, no verá como necesarios **ni los cambios ni las innovaciones**; mostrará una tendencia a promover la **formación docente sólo desde la iniciativa personal** de cada actor. Su socialización al grupo de pares no se considera necesaria en términos de su potencial incidencia entre colegas e institucionalmente.

Un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma interpretativo-simbólico**, que ejerce un **liderazgo cultural y pedagógico**, con una visión de la **cultura como construcción colectiva**, verá en la **innovación y el cambio un lugar para la mejora**; la **profesionalización docente formará parte de dicho proceso de mejora de la calidad educativa institucional**.

Por último, un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma socio-crítico**, ejercerá un **liderazgo de tipo político y transformador**, considerando la **cultura como una construcción social en la que se tejen relaciones entre aliados y oponentes**, poder en disputa, espacios en juego..., intervendrá en los conflictos y asumirá el cambio y la innovación como intervención liberadora; creará condiciones institucionales para que se desarrollen **procesos de renovación, formación y aprendizaje**, que hagan impacto en lo personal, en lo grupal y en lo institucional, de manera interdependiente. Sin dudas trabajará por **transformar las "escuelas atascadas" en "escuelas en movimiento"** o de aprendizaje enriquecido. (Rosenholtz. 1989.)

El desafío es, entonces, ¿Cómo crear y sostener culturas escolares que faciliten el desarrollo profesional de los docentes y las mejora de la calidad educativa de las instituciones?... Para reflexionar...

## **ACERCA DE LA AUTONOMÍA<sup>17</sup>...**

Etimológicamente el término **autonomía** deriva del griego donde "autós" significa "por sí mismo" y "nomos" significa "ley", es decir, **darse ley a sí mismo**.

Se considera la fase final de un proceso que tiene como antecedentes la anomia (ausencia de leyes), y la heteronomía (la legislación desde el exterior).

Esta capacidad del hombre de autogobernarse determinando su propia conducta (autodominio, autoconciencia, autonomía ética, libertad moral), se aplica a distintos ámbitos y situaciones que matizan el sentido del término.

En **administración escolar** refiere al **régimen por el cuál un establecimiento de enseñanza dispone del máximo poder de iniciativa pedagógica o de autogestión**.

Como vemos, la autonomía puede dirigirse tanto a lo personal como a lo institucional.

La **autonomía institucional** hace referencia a la **capacidad de tomar decisiones y ejecutar actuaciones relacionadas con la vida institucional**.

Hay que diferenciar **autonomía institucional** de **autonomía personal** que no siempre la acompaña, puede existir alta autonomía institucional y baja autonomía personal y a la inversa.

**Autonomía** se relaciona con términos como **autogobierno** y **autogestión** que representan concreciones de la autonomía. La **autogestión** asumiría por principio la **existencia de un marco externo que se interpreta y se ejecuta de acuerdo a una concretada autonomía de acción y gestión**. **Autogobierno**, en cambio, referenciaría al **grado de autonomía que presenta una institución en relación al exterior**.

Por ello, la **autonomía institucional** aparece como un **efecto terminal de un conjunto de decisiones: el Sistema Educativo**

---

<sup>17</sup> Cfr: Gairín Sallán, Joaquín: La Organización Escolar: Contexto y Texto de actuación. Editorial: La Muralla, S. A. 1996.

**puede desconcentrar, descentralizar su funcionamiento otorgando mayores márgenes de autonomía para gestionar, pero no para decidir; o puede descentralizar otorgando mayores márgenes de autonomía para gestionar y para decidir.** Así, “la autonomía institucional es el resultado de un proceso de desconcentración y/ o descentralización y puede asumir diferentes niveles de autogobierno y autogestión”<sup>18</sup>.

Podemos hablar de una **autonomía de comportamiento** cuando los propios **agentes toman decisiones** en lo que se refiere a:

- La **utilización de recursos**: autonomía administrativa o financiera.
- La **programación de la enseñanza** dentro de un marco curricular: autonomía didáctico- pedagógica o curricular. Tradicionalmente se ha potenciado la autonomía curricular.
- La **estructuración de los servicios**, de los horarios, de las asignaturas: autonomía organizativa.
- La **elaboración de un Proyecto Específico**: autonomía de gestión.

La historia nos dice que no siempre se ha posibilitado la autonomía organizativa desde la administración central. Menos aún la administrativa o financiera. No olvidemos que la pérdida del control de los recursos es una pérdida sustancial de poder.

¿Qué podemos decir de nuestro sistema educativo en tiempos de transformación educativa?

Por la **normativa legal** vigente se potencia y legitima la **autonomía pedagógica** en la **Ley Federal de Educación**, en sus artículos 41 y 42.

Con respecto a la autonomía, podemos distinguir, como señala Gairín Sallán, J.<sup>19</sup> algunas **condiciones que la favorecen y algunos peligros y riesgos que hay que afrontar en su ejercicio**

---

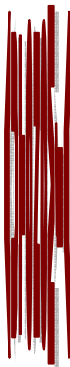
<sup>18</sup> Gairín Sallán, J. Ob. Cit.

<sup>19</sup> Gairín Sallán, J. Ob. Cit.



## CONDICIONES QUE LA FAVORECEN

Concreción del grado  
de autonomía  
Compromiso de todos  
Comunicación  
Potenciación de  
proyectos de centro  
Profesionalización  
La progresividad y  
gradualidad



## PELIGROS Y RIESGOS

Reproducir esquemas  
centralizadores  
Reproducir esquemas  
independentistas  
Primacía de la autonomía  
personal  
Inexistencia de procesos de  
control  
La autonomía como fin  
Aislamiento institucional

El desafío es, entonces, dar respuesta como colectivo docente a los siguientes interrogantes: ¿Qué razones tenemos para reclamar un centro autónomo? ¿Por qué y para qué crecer en autonomía? ¿En qué ámbitos?...

Un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma científico-racional**, anclado en un **liderazgo de tipo autocrático y técnico**, con una visión de **cultura retrospectiva atada al pasado**, no verá como necesarios **ni los cambios ni las innovaciones**. **La formación docente depende de la iniciativa personal de cada uno**. Su socialización al grupo de pares no se considera necesaria en términos de su potencial incidencia entre colegas e institucionalmente. **En el ejercicio de la autonomía se presenta una paradoja: o no se ejerce porque la institución es lo que el sistema central**

**prescribe, "mi institución es lo que dice la Ley"; o es fruto de la autonomía personal de quien la conduce, "mi institución es lo que yo digo".**

Un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma interpretativo-simbólico**, que ejerce un **liderazgo cultural y pedagógico**, con una visión de la **cultura como construcción colectiva**, verá en la **innovación y el cambio un lugar para la mejora**. En este caso, **la formación profesional docente formará parte de dicho proceso y el ejercicio de la autonomía estará dado por la generación de espacios de reflexión, debate y consensos para la toma de decisiones**. Lo contradictorio es que frente a los conflictos esta dinámica puede quedar opacada por la fuerza de lo normativo, o por el riesgo del asambleísmo, o por el temor o inseguridad para coordinar negociaciones al interior de la institución.

Por último, un equipo directivo que centra su mirar y su actuar predominantemente en los supuestos del **paradigma socio-crítico**, ejercerá un **liderazgo de tipo político y transformador**, considerando la **cultura como una construcción social en la que se tejen relaciones entre aliados y oponentes**, poder en disputa, espacios en juego..., **intervendrá en los conflictos y asumirá el cambio y la innovación como intervención liberadora**. El equipo directivo creará condiciones para que se desarrollen **procesos de renovación, formación y aprendizaje, que hagan impacto en lo personal, en lo grupal y en lo institucional**.

En el ejercicio de la **autonomía**, se **promueve la toma de decisiones en lo organizativo, en lo comunitario y en lo pedagógico-didáctico**, y ante la aparición de los conflictos se interviene desde un **estilo cooperativo, de negociación y no competitivo**. La realidad nos muestra que estas instituciones, que asumen el desafío cotidiano de construir **autonomía de gestión**, son las que, sin alejarse de una normativa vigente, utilizan creativamente sus intersticios, es decir, **hacen lo que la ley no dice ni prohíbe**.

### ***En síntesis... y hacia una aproximación...***

Decíamos anteriormente que en tiempos de transformación educativa, en tiempos de crisis, en contextos adversos y turbulentos; sólo es posible pensar la **gestión directiva en su contexto de actuación**: la escuela y su comunidad; es decir, una **“gestión directiva situada”**. Al respecto Cullen, Carlos<sup>20</sup> afirma:

*“La dirigencia se define formalmente por la autoridad, pero la autoridad es el modo que tiene la organización de reconocer su identidad como tal. Pues bien, esta identidad de la organización, que la autoridad de la dirigencia permite reconocer, no es otra cosa que su propio poder, fundamentalmente su poder de ser ella misma. La autoridad no crea al poder o la identidad de una organización; sólo permite que este poder se reconozca a sí mismo. El poder de la institución tiene su propio juego, y pretender sustituirlo en el ejercicio de la autoridad se transforma en autoritarismo.*

*Este poder de la institución educativa que se reconoce en el ejercicio de la autoridad, es justamente el poder de promover la persona, liberar sus posibilidades, construir un sujeto social del conocimiento. Si se quiere, se trata del poder de educar.”*

Así Carlos Cullen presenta **un trípode del poder de educar de las instituciones educativas: el poder comunicacional, el poder creativo y el poder interpretativo.**

Una institución educativa que tiene **poder comunicacional** posibilita y permite formas propias de comunicación social, tanto la comunicación interna entre los miembros de la comunidad educativa como la comunicación con el entorno.

Este **poder comunicacional** define a la institución educativa como **abierta para adentro y para afuera.**

Una institución educativa que tiene **poder creativo** posibilita y permite la creación en todos sus niveles, tanto la creación como

---

<sup>20</sup> Cullen, Carlos. “Crítica de las razones de educar”. Editorial: Paidós. Año: 1997.

reconstrucción crítica y significativa del pasado, como la creación que mantiene abierto el futuro.

Este **poder creativo** define a la institución educativa como *histórica*, es capaz de **promover que las personas puedan crear y gestar historia**.

Una institución educativa que tiene **poder interpretativo** posibilita y permite el ejercicio de la inteligencia en todos sus niveles, tanto la inteligencia teórica como la práctica.

Este **poder interpretativo** define a la institución educativa como *reflexiva*, **educar es promover que los sujetos puedan pensar y actuar sensatamente**.

**Es la función dirigencial la que representa la identidad de la institución escolar y la que se responsabiliza de los poderes comunicacional, creativo e interpretativo para que la misma pueda ser abierta, histórica y reflexiva.**

A modo de propuesta presentamos como cierre para abrir a nuevas preguntas y búsquedas de respuestas, un **itinerario posible para la gestión directiva de instituciones educativas abiertas, históricas y reflexivas<sup>21</sup>**:

---

<sup>21</sup> Cfr. Cullen, C.



**Para compartir...**

*"Vale la pena luchar por no permitir que las organizaciones sean negativas por omisión y porque sean positivas deliberadamente".*

**(Fullan, M.; y Hearngraves, A. 1999.)**

## ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN

### **PARADIGMAS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y FACTORES QUE INCIDEN EN EL CAMBIO DE ESTILO DE GESTIÓN**

A partir de lo trabajado en las páginas anteriores, analice la cotidianeidad de su escuela y ponga en relato (narración) las evidencias del **liderazgo directivo** que vive, las características de la **cultura institucional** de la que forma parte, la percepción que usted tiene y cree que los demás actores comparten o no sobre los **cambios** y las **innovaciones** en la escuela, las experiencias de **desarrollo profesional docente** o **capacitación** individual, grupal y/o institucional; y las representaciones que usted tiene acerca del ejercicio real o simbólico de la **autonomía personal** e **institucional**. Identifique signos, evidencias o indicios de cada uno de los factores que inciden en un estilo de gestión a la luz de los tres paradigmas de la organización escolar analizados oportunamente.

Ejemplo: la toma de decisiones son unilaterales (asocia el factor liderazgo con el enfoque científico-racional)

Cabe aclarar que sobre un mismo factor puede haber indicios que se correspondan con más de un paradigma.

<b>FACTORES</b> <i>PARADIGMAS</i>	<b>CULTURA</b>	<b>LIDERAZGO</b>	<b>SUSTENTA- BILIDAD</b>	<b>AUTONOMÍA</b>	<b>CAM E INNOVA</b>
<b>CIENTÍFICO RACIONAL</b>					
<b>INTERPRETATIVO SIMBÓLICO</b>					

<b>SOCIO CRÍTICO</b>					
----------------------	--	--	--	--	--

¿Qué cambios propone para superar las problemáticas visualizadas en su análisis?