

CAPÍTULO I: CULTURAS INSTITUCIONALES: NUEVAS COMPETENCIAS PARA INNOVAR EN LA ESCUELA



Objetivos:

- Comprender el concepto de cultura y su relación con el desarrollo institucional
- Identificar las culturas de la enseñanza.

Las organizaciones no poseen una cultura homogénea. Todas las personas en la organización tienen distintas perspectivas, intereses, racionalizaciones y aún, cosmovisiones que hacen compleja la problemática de la innovación.

Existen también prácticas laborales que forman parte de una estructura informal, y son el resultado de un juego plural de poder y de interadaptación entre el individuo y la organización, es decir en el interior de un actor social. (Ossorio, 1999)

Por todo esto, será necesario revisar la cultura de la organización como un medio para poner en marcha las estrategias para el proceso de cambio institucional. El cambio se inserta en un contexto en el que, generalmente, "predominan viejas estructuras axiológicas y usos y costumbres arraigados cuya reconversión exige un pulcro diseño estratégico interno, preparados por reflexiones sociológicas y psicológico-sociales de las reglas no escritas que motivan la acción de las personas: la cultura organizacional." (Ossorio, 1999)

En otras palabras, la cultura institucional recorre transversalmente todos y cada uno de los aspectos relevantes de la institución. Así, el ajuste al organigrama, las relaciones entre *pares* y *no pares*, los diseños curriculares de las asignaturas y la participación de los actores en diferentes proyectos, se ven impactados por ella. Debido a esta característica, toda innovación debe ser pensada sobre la totalidad y no sobre una porción de la realidad institucional.

1. La cultura de la innovación. Los actores institucionales.

La innovación requiere de impulsores competentes capaces de trabajar con datos específicos que den cuenta de todos los aspectos de la institución. Considerar su cultura organizacional resulta, entonces, especialmente relevante para arribar a buenos resultados. En la innovación institucional, el equipo docente y directivo es el núcleo duro, el motor mismo del proceso. Las personas, con sus múltiples intereses, sus posicionamientos diversos y a veces contradictorios son los que hacen posible o no el cambio.

En este sentido, las innovaciones que se llevan adelante en la escuela deberán considerar a los equipos docentes como sus actores principales. Su participación en el proceso de pensar la innovación, de llevarla adelante y de evaluarla es fundamental. Los docentes no son los que ejecutan o solo implementan la innovación. Para el desarrollo de una innovación no basta con que exista interés individual, ya que la propuesta innovadora debe anclarse en la organización en su conjunto. Es decir que el desarrollo y la gestión del cambio deben plantearse y deben ser un aprendizaje personal y a la vez organizativo. En consecuencia es el interés colectivo, conjuntamente con procesos de planificación-evaluación, los que permiten llevar a cabo la innovación. Un docente puede favorecer el inicio de una innovación, pero luego necesita de toda la institución - e incluso del sistema - para poder sostenerla e institucionalizarla.

Estilos de cultura profesional e innovación

Sabido es que toda institución educativa desarrolla una 'cultura institucional' en la cual se integran, como una amalgama, una serie de factores. En las escuelas, uno de los elementos más notorios es la **cultura propia del trabajo docente** que a lo largo del desarrollo de los sistemas escolares, ha mostrado rasgos particulares. Sin duda, uno de los más persistentes ha sido la modalidad de trabajo **individual y aislado**.

Esta modalidad de trabajo sin embargo, no es la más propicia para sostener innovaciones. La *colaboración* como modo de cultura profesional es el contexto más apropiado para planificar e implementar la innovación ya que genera procesos que facilitan su promoción, difusión y permanencia. **Pero, a su vez, también los procesos innovadores y de aprendizaje institucional facilitan la colaboración.** Valga la

redundancia, a colaborar se aprende colaborando. No es posible colaborar en los “papeles”, la colaboración requiere acción colaborativa. De no existir ésta es imposible generar colaboración, de la misma manera que es imposible desarrollar la competencia de andar en bicicleta teóricamente.

Cultura de colaboración, aprendizaje institucional e innovación interreactúan y se complementan. Constituyen un **círculo virtuoso** que se apoya en una tríada de nuevas posibilidades para la institución. Cualquiera de los elementos integrantes de la tríada puede ser el principio mismo del cambio, ya que:

- Una institución que posea una *cultura de colaboración* arraigada, tendrá más posibilidades de concretar con éxito una *innovación* y potenciar su capacidad de *aprendizaje institucional*.
- Una institución que fomente en forma permanente el *aprendizaje institucional* estará cimentando las bases de una *cultura de colaboración* y podrá emprender *innovaciones* con mayor posibilidad de éxito.
- Una institución decidida a desarrollar una *innovación* deberá generar ciertas competencias y procurar el consenso, lo que de por sí fomenta el *aprendizaje institucional* en la práctica y posibilita la emergencia de una *cultura de colaboración* entre los actores institucionales, lo que, a su vez, mejora notablemente la construcción de metas compartidas.

Lamentablemente, no es frecuente encontrar cultura de colaboración en la práctica educativa. En otras profesiones, es común percibir prácticas profesionales colaborativas y cooperativas tales como interconsultas, participación en ateneos de discusión de casos, derivaciones con informes escritos que incluyen información y opinión profesional sobre el caso. Todos tenemos presente la situación de la cultura médica frente a un caso difícil.

A diferencia de estas prácticas, el docente trabaja la mayoría de las veces en forma aislada, apoyado por la distribución fragmentada del tiempo y del espacio y por normas - informales pero presentes - de independencia y privacidad entre profesores. Esto está tan reconocido que incluso la arquitectura escolar estructura el diseño de la escuela en

módulos standard. Aquellos docentes que centran su tarea en los alumnos exclusivamente, es decir potencian la dupla docente/aula en detrimento de un trabajo compartido con sus pares, son los que encuentran mayores ventajas a la cultura individualista.

El modelo de trabajo profesional aislado acarrea no pocas consecuencias. Hargreaves plantea que este modelo potencia lo que él denomina *la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada*. El argumento es que la soledad trae aparejada que las actividades positivas no se reconozcan mientras que, por lo contrario, las negativas permanecen en el anonimato sin posibilidad de mejora ni de aprendizaje para otros. (Hardgreaves, 1998)

El análisis de Hardgreaves se realiza en el marco del análisis de las instituciones escolares donde, según él, conviven cotidianamente diferentes tipologías de culturas profesionales. Para analizar sus características identifica, según los patrones de interrelación de los docentes, cuatro tipos de cultura profesional:

- a) el individualismo,**
- b) la balcanización,**
- c) la colegialidad artificial, y**
- d) la colaboración.**

Las Culturas Profesionales según A. Hargreaves

Caracteres	Cultura del Individualismo.	Cultura Balcanizada	Colegialidad Artificial	Cultura de Colaboración
RELACIONES	Individualidad, Privacidad. Relaciones formales	La institución se divide en subgrupos con escasa o nula relación entre ellos.	Las relaciones comunes están impuestas por la administración.	Sentido de la comunidad. Apoyo y relación mutua.
FORMAS DE TRABAJO	Responsabilidad por el aula/grupo. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen estables en el tiempo. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Las reuniones son un recurso formal para el logro de ciertas metas. Son impuestas	La enseñanza es una tarea colectiva, colaboración espontánea, participación voluntaria. Los tiempos de trabajo conjunto no están limitados.
CONDICIONES ORGANIZATIVAS	Distribución jerárquica de roles y funciones Organización celular. Aulas y espacios compartamentalizados	Organización escolar por materias. La estructura disciplinar condiciona la organización	Planificación por equipos, por necesidades administrativas. Reuniones y trabajo con expertos promovidas solo por la dirección.	Los trabajos en conjunto son propuestos por los equipos docentes. Se crean estructuras que promueven el trabajo conjunto

Fuente: Cuadro comparativo en base a los modelos de cultura profesional de A.Hargreaves.

Este cuadro es producto del tratamiento que hemos realizado a partir del material del libro “*Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*” Morata, 1998.

El cuadro que acabamos de proponer nos ilustra a cerca de los tipos de Cultura Profesional que encontramos en la actividad docente, sin embargo su propuesta esquemática –filas y columnas– no poseen una correspondencia estricta con la realidad.



En la práctica cotidiana estos tipos de cultura conviven mezclados, a veces caóticamente manifestados y de manera contradictoria. Los tipos de cultura profesional yacen y subyacen, sobreviven y conviven no solo en la “institución” –como una organización colectiva–, sino también en cada uno de los que forman parte de ella. No existen “modelos puros” ni a nivel colectivo ni a nivel subjetivo. De allí que el tema de las culturas profesionales sea uno de los más difíciles de encaminar dentro de las escuelas que innovan. Pero esto, en vez de ser un condicionante representa toda una oportunidad. Al no existir “divisiones taxativas” respecto a los modelos de cultura profesional, cada uno de los actores institucionales ejerce a la vez los cuatro tipos –de una u otra forma– lo que facilita no sólo la posibilidad de una autocrítica profunda, sino que a la vez diluye –en parte– las posibilidades de “tensiones entre grupos”.

Iniciar un debate institucional sobre el tema resulta más que significativo y nos ofrece ciertas notas de previsibilidad. El mismo no generará de una “guerra de posturas profesionales” sino un proceso de reflexión orientado a la mejora, que impactará positivamente en la institución.

Amplíemos un poco más sobre estos tipos de cultura profesional propuestos por Hargreaves. El modelo de **Cultura del Individualismo** está fuertemente arraigado. Inculcado desde la misma formación docente, por décadas dirigida desde los niveles centrales por gobiernos autoritarios partidarios del “orden y la disciplina”, responde sin duda a una visión celular del trabajo, a una organización de la actividad paraburocrática en donde el “poder de mando” reposa sobre los “elegidos”. Estos elegidos guardaban una posición exacta dentro del aparato burocrático central, con un hondo correlato con

lo que Weber describiera como “tipos puros”. Así, puesto, jerarquía, retribución, ascenso, y autoridad constituían sus principales elementos vertebradores. Si bien esta corriente se vio sustancialmente modificada en los últimos años –ante el imperio del sistema democrático– todavía persiste en el imaginario de una gran cantidad de docentes en actividad. De allí que la cultura del individualismo sea un bastión duro de romper en las instituciones escolares. Docentes aislados, dispuestos a “realizar su tarea” sin interrelacionarse con sus compañeros o con el Proyecto escolar siguen existiendo, en gran número, en diversas escuelas. Sólo mediante verdaderos procesos de reflexión sobre la práctica estos podrán ponderar en su justo punto hasta dónde la cultura del individualismo afecta su tarea e incide sobre su desempeño.

Pero, en honor a la verdad, la cultura del individualismo no responde únicamente a los modelos de formación. Muchos docentes –en el juego de relaciones de poder institucional– recurren a ella como si se tratase de un “puerto seguro”. Años de normativismo y burocracia han consolidado la idea de que “apegarse estrictamente al reglamento” es una buena forma de sobrevivir. En las escuelas en dónde persiste una fuerte carga burocrática y en dónde los conflictos son vividos como una “disfunción”, muchas veces la autoridad de los directivos es aplicada mediante un esquema “disciplinante”. En este caso el “apegarse al reglamento” garantiza al docente su supervivencia en la institución. De allí que muchos profesores encuentren en el aislamiento, el trabajo disociado, la feudalización de los contenidos, simplemente la forma de escapar a cualquier tipo de “peligro”, en el seno de la misma escuela. *“Yo hago mi trabajo, lo hago bien, no me meto con nadie ni quiero que nadie se meta conmigo”* es una frase que quienes recorremos las aulas hemos escuchado en más de una oportunidad. Sin embargo, no todo lo relacionado a la cultura del individualismo es negativo, muchas veces el docente en el aula y frente a “sus” alumnos impulsa diferentes proyectos que merecen ser tenidos sumamente en cuenta. La autonomía que logra trabajando de esa manera, basando su autoridad en la cátedra, permite sin dudas “crecer para adentro”, una característica que no se puede tampoco ignorar lisa y llanamente cuando la institución está abocada de lleno al crecimiento institucional. Este tipo de proyectos áulicos que rara vez superan la categoría de experiencia de innovación repercuten fuertemente, generan condiciones para el buen aprendizaje y suelen contribuir de manera efectiva al logro de mayores niveles de calidad educativa. Por todo ello el análisis práctico de la incidencia de la cultura individualista está impregnado de

una evidente dualidad. Creemos que el debate sincero, en un marco de tolerancia y respeto por la disidencia y sin el ejercicio coactivo del poder directivo se muestra como el único camino para resolver estas cuestiones que impactan sobre la vida de la institución y la dividen, debilitándola.

La **Cultura Balcanizada** en el marco de las instituciones escolares también se encuentra fuertemente arraigada. Este arraigo responde a aspectos de organización interna de la misma institución. Las estructuras departamentalizadas son de larga data en la educación argentina. Lo que se presentó como una posibilidad de coordinar procesos de aprendizaje de disciplinas afines terminó generando un “cuadrulado institucional” difícil de romper.

Hargreaves (1998) define a la cultura balcanizada como una “colaboración que divide” y enuncia 4 características centrales de las mismas:

1) **Permeabilidad reducida:** Los subgrupos están fuertemente aislados entre sí. No es corriente la pertenencia a varios grupos (departamentos o áreas que comparten una visión común –saber y creer– que difiere a las sustentadas en otros departamentos o áreas). En consecuencia la balcanización consiste en subgrupos cuya existencia y miembros están claramente delimitados en el «espacio», con límites definidos entre ellos.

2) **Permanencia duradera:** Los subgrupos y las personas que los integran tienden a perdurar en el tiempo. Las categorías que en ellos se definen permanecen bastante estables. Los profesores ya no se consideran docentes en general, sino especialistas temáticos –ciencias sociales, físico–matemáticas, históricas, etc–.

3) **Identificación personal:** Las personas se vinculan especialmente a las subcomunidades en donde está contenida y definida la mayor parte de su vida en el trabajo. Así los docentes aprenden a identificarse con sus materias preferidas y en torno a esa identificación corporizan ciertas asociaciones como por ej. departamentos, áreas, etc.

4) **Carácter político:** Las subculturas de los profesores no son simples fuentes de identidad y significado. También son elementos promotores de intereses personales. Estas conductas políticas tienen importantes consecuencias educativas, ya que representan un juego de poder que consagra ganadores y perdedores, en dónde conviven importantes cargas de agravios y codicia y en dónde se establecen mecanismos de “convivencia” con el poder instituido.

Las cuatro características precedentes representan para cualquier escuela con intenciones de innovar un verdadero contrasentido. La innovación requiere necesariamente “sacudir las bases mismas de la institución” y ante este complejo panorama la tarea no resulta sencilla. Creemos que en el diálogo institucional puede encontrarse la única posibilidad de diluir la persistencia de la cultura balcanizada. Para que esta pérdida gravitación se requiere de estrategias de trabajo flexible como la constitución de grupos de trabajo diversos y mezclados, formados bajo un criterio de “utilidad institucional” orientada a la innovación.

La **Cultura de la Colegialidad Artificial** es, en nuestro país, de más reciente aparición. Sin embargo se ha manifestado con una fuerza inusitada. Sólo después de la apertura democrática, y especialmente desde la puesta en práctica de la *Transformación Educativa* los directivos de las escuelas, en la mayoría de los casos, tuvieron que abrir el juego al trabajo en conjunto en la institución. Generar la *Transformación* requería del compromiso de múltiples actores, en diálogo abierto y en igualdad de protagonismo. En esta coyuntura impactó una larga experiencia “dirigista” que allanó caminos en la concreción de las tareas mediante la instauración de la Colegialidad Artificial.

Así muchas instituciones, a partir de su Dirección y con el apoyo de “confiables allegados” mediatizaron el proceso de *transformación*. La administración siguió jugando un rol central, que impuso –muchas veces presionada por fechas tope determinadas desde las instancias jurisdiccionales– un ritmo de trabajo agotador plagado de reuniones y talleres y con metas impuestas. El espíritu democrático, entonces, fue reemplazado por un “formalismo administrativo” en dónde no existió verdadera colaboración. A lo sumo, y en la minoría de los casos, directores y equipos de gestión recurrieron a diversos especialistas, que con una mínima presencia en la

institución aconsejaron caminos a seguir. Así, se cumplieron fechas y plazos pero los resultados quedaron débilmente fijados al espíritu institucional.



Colegialidad Artificial e innovación tienen claros puntos de desencuentro. Innovar significa ante todo asumir una nueva posición respecto al viejo orden burocrático, abrir espacios de deliberación y generar nuevas prácticas dentro de la micropolítica institucional. Cualquier forma de “condicionamiento” en la participación, trae directamente aparejada la desnaturalización del proceso innovador que se pretende impulsar. Sin embargo, por ser una tendencia de cultura profesional relativamente joven, la colegialidad artificial tiene mayores posibilidades de ser visualizada, debatida y superada que las dos culturas profesionales anteriormente analizadas.

Por último este autor nos ofrece precisiones a cerca de la **Cultura de Colaboración**, que a nuestro entender es una de las menos difundidas en el panorama educativo nacional. La misma hace foco en el trabajo en equipo, y en las relaciones y beneficios que de él se desprenden. Las relaciones que se configuran a partir del trabajo en equipo, según Hargreaves, están atravesadas por las siguientes cinco características.

1) **Son espontáneas:** surgen ante todo de los mismos docentes, en cuanto a grupo social. Pueden estar apoyadas por la Administración y promovidas gracias al establecimiento de un horario adecuado, fomentadas por los directores para cubrir horas de clase o, por ejemplo, por la conducta de los líderes educativos.

2) **Son de adhesión voluntaria:** Las relaciones de trabajo en colaboración no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa, sino el valor que los profesores le reconocen, derivado de la experiencia, la inclinación o la persuasión no coactiva de que el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo.

3) **Están orientadas al desarrollo:** en las culturas de colaboración, los profesores actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para

trabajar sobre iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las que se comprometen.

4) **Permanecen omnipresentes en el tiempo y en el espacio:** En las culturas de colaboración el hecho de trabajar juntos no suele circunscribirse a un horario de actividad (como una sesión regular de planificación) que pueda fijar la administración para que se produzca en un momento concreto y en el lugar designado al efecto. Gran parte de las fórmulas que utilizan los profesores para actuar juntos suelen consistir en encuentros informales breves y frecuentes, que pasan desapercibidos.

5) **Son imprevisibles:** Los resultados de la colaboración son inciertos y no pueden preverse con facilidad, ya que generalmente no pueden escapar a decisiones preconfiguradas

6) por las instancias administrativas y de control.

De los cuatro tipos de cultura profesional analizados, y por sobre todo por las características de interrelación institucional que generan, la cultura de colaboración es la que mayores ventajas ofrece a la institución que desee innovar, sin por esto dejar de lado algunos beneficios que aporta el trabajo individual en muchos momentos de la vida institucional y profesional.

Hargreaves (1998) a su vez, también define la cultura de la colaboración en función de sus dos importantes aspectos: contenido y forma.

- El **contenido** es el conjunto de actitudes, valores, creencias, hábitos y formas de hacer cosas en el seno de un determinado grupo de profesores o de la comunidad docente. El contenido de la cultura de los profesores se puede ver en aquello que ellos piensan, dicen, hacen.

- La **forma**, son los modelos de relación, y las forma de asociación entre los que participan de esas cultura. Es el modo como se articulan las relaciones entre los docentes y sus colegas.

Recapitulando, es evidente que se ha hecho bastante familiar, en los últimos años, la descripción de dos tipos opuestos de cultura de los profesores en por ejemplo las instituciones formadoras de docentes. Una cultura en la que es predominante la imagen de la enseñanza en condiciones de aislamiento, individualismo y privacidad, por un lado, y otra cultura profesional que implica colaboración y que se caracteriza por la existencia de normas de trabajo conjunto. Este trabajo en conjunto encuentra un excelente ámbito de realización en las denominadas organizaciones inteligentes, en donde el protagonismo del conjunto es privilegiado respecto al protagonismo individual. Al respecto coincidimos con Senge cuando afirma: "... 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,1992)



Actividad

- Enumere las características de las culturas presentadas por Hardgreaves.
- Elija un tipo y busque ejemplos en una escuela concreta

CAPÍTULO II: EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS



Objetivos

- Conocer los diferentes roles que interactúan en los equipos de trabajo y las herramienta adecuadas para su selección.
- Conocer los métodos y técnicas de conducción de equipos de trabajo.
- Analizar los elementos de la comunicación personal y organizacional que favorecen el desarrollo del equipo.
- Conceptualizar los principios de un estilo de liderazgo que promueva el trabajo en equipo.
- Desarrollar las capacidades que facilitan la interacción entre personas.

La construcción de acuerdos es un proceso que lleva tiempo y a lo largo del cual deben explicitarse las diversas posiciones de las personas. La situación contraria genera “falsos consensos” que se traducen en la no aplicación de lo convenido.

La gestión de la participación supone un estilo de dirección en el que se busca el compromiso de todo el equipo y por ello hace necesaria la adquisición de ciertas competencias que hacen a la coordinación de los equipos de trabajo y a la delegación.

El equipo de trabajo es un grupo de personas que realizan un proceso colectivo, donde cada uno aporta sus conocimientos, experiencias, habilidades, motivaciones y sentimientos en beneficio del grupo para conseguir que el resultado final sea superior a la suma de los aportes de cada uno.

2. El cambio estructural de las Organizaciones



Revisemos algunos conceptos ya trabajados en apartados anteriores:

El concepto de “organización” dentro del contexto social de cambio evolucionó, en los últimos años, de mecanicista a orgánico y de orgánico a organizacional.

- ❑ Cuando la organización era considerada como una “**máquina**” no se le atribuía propósito propio, sólo se consideraba como un instrumento de sus propietarios para que estos persiguieran objetivos: las utilidades.

- ❑ Considerada como un “**organismo**”, tendría como principales propósitos el sobrevivir y crecer, adaptándose continuamente a las exigentes condiciones del medio.

- ❑ Si se la ve como una “**organización que aprende**”, pasa a tener responsabilidad para con todos sus integrantes y para con la sociedad, el sistema mayor del que es parte. Su principal propósito es desarrollarse ella misma y alentar y facilitar el desarrollo de todos sus participantes, particularmente el de sus miembros.

El desarrollo es un proceso de incremento continuo de la capacidad para satisfacer los deseos propios y los de los demás. El desarrollo así concebido es una cuestión tanto de motivación y aprendizaje como de riqueza y puede tener lugar con o sin recursos.

Sin embargo, debemos tener claro que el efecto del desarrollo sobre los recursos es más importante que el efecto de los recursos sobre el desarrollo: mientras más desarrollado esté un sistema o un individuo con propósitos, menos dependerán de los recursos externos y más eficientemente podrán utilizar y crear recursos para mejorar su calidad de vida.

De la misma manera sucede con las organizaciones. En esta situación constante de cambio se ve impulsada no sólo a la necesidad de generar recursos para sostenerse en un mercado competitivo, sino también a desarrollar y hacer crecer a sus miembros.

2.1 El rol del líder y el cambio organizacional

La calidad del líder, el liderazgo, siempre ha sido, y seguirá siendo, un factor muy importante en la vida humana. Pero, tanto la necesidad de liderazgo en los puestos de coordinación como la dificultad de hallar líderes para ocupar esos puestos, se han acentuado notablemente.



Recordemos:

Operar en este nuevo medio ambiente exige algo más que experiencia técnica, capacidad administrativa y conocimientos de gestión tradicional; exige liderazgo.

Dice John Kotter:

“Un ejército puede realizar sus funciones en tiempo de paz de forma adecuada, con una buena administración y una buena dirección, siempre que disponga de un verdadero liderazgo en su cúspide. En tiempos de guerra, un ejército sigue necesitando una administración y una dirección competente a todo lo largo de su escala jerárquica, pero no puede funcionar sin enormes cantidades de liderazgo en -virtualmente- todos sus niveles”.

La necesidad de liderazgo no se detiene en los altos niveles ejecutivos. Las organizaciones se están dando cuenta, que en sus mandos inferiores, sus empleados profesionales y sus técnicos necesitan adoptar el papel de líderes en sus respectivos campos de acción.

3. Liderazgo

La palabra “liderazgo” se utiliza en dos sentidos fundamentales en la conversación diaria:

- para aludir al proceso de llevar a un grupo (o grupos) de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos.
- para aludir a personas que desempeñan papeles en los que se espera que exhiban su liderazgo (primera definición).

El liderazgo efectivo

Un “líder efectivo” conduce a la gente en una dirección que es la que realmente le conviene a largo plazo. No tiene a la gente pendiente de un hilo. No derrocha los escasos recursos de que dispone. No se apoya en la parte sórdida de la naturaleza humana.

Liderazgo efectivo es el proceso de:

- crear una visión de futuro que tenga en cuenta los intereses legítimos a largo plazo de las partes que participan;
- desarrollar una estrategia racional para acercarse a una visión;
- conseguir el apoyo de los centros fundamentales del poder, cuya colaboración, cumplimiento o trabajo de equipo son necesarios para llevar a cabo tal acercamiento;
- incentivar a aquel grupo de personas cuyos actos son esenciales para poner en práctica la estrategia.



Liderar, no es lo mismo que “gerenciar”. Aunque no se trata de conceptos incompatibles, ya que ambos son cada vez más necesarios en los puestos de dirección no significan exactamente lo mismo.

Veamos de que se trata: Lo básico del “gerenciar” es realizar el proceso de planificación, elaborar los presupuestos, organizar y controlar cierta actividad mediante el uso de técnicas científicas y de autoridad formal.

En definitiva, este tipo de liderazgo es el que permite operativizar en una organización el sistema de gestión “Dirección por objetivos”; y es, por lo tanto un estilo de dirección que tiene como objetivos básicos:

- Contar con una organización que permita delegar, con la seguridad de que el compromiso y la responsabilidad están implícitos.
- Satisfacer los requerimientos de la Organización y, a la vez, promover el crecimiento y desarrollo de las personas.

3.1. El líder como Formador

Como hemos dicho ya, aprender es un proceso a través del cual ampliamos nuestra capacidad de hacer y de entender.

Tal como lo afirmamos en capítulos anteriores, en las organizaciones educativas mucho de lo aprendemos es consecuencia del día a día que compartimos con otros. Espontáneamente aprendemos que se premia, que se castiga, de que se puede hablar, y que es preciso ocultar, que palabras conviene utilizar o evitar y como relacionarnos con quienes. Los adultos aprendemos lo que vivimos en las organizaciones en las que trabajamos

La organización enseña de manera cotidiana y no planificada.

Los cambios en el entorno nos obligan a generar nuevas respuestas, a la vez estas nuevas respuestas originan nuevos cambios en el entorno, el círculo parece no cerrarse nunca, nada es definitivo, toda respuesta es provisoria.

En el marco de estos desafíos el líder de equipo es hoy más que nunca valorado por su capacidad 'para facilitar el aprendizaje de sus colaboradores.

Tal vez más de lo que nos demos cuenta, el puesto de trabajo presenta infinidad de oportunidades para aprender. Cuanto puedan las persona aprovechar estas oportunidades y crecer profesionalmente, depende en gran medida de su propia capacidad para mantenerse alertas. Y también depende de las habilidades del líder para ayudar a comprenderlas.


El líder es el principal agente educativo de su equipo de trabajo. Capacitar gente es una de las condiciones básicas para contar con un equipo apto para asumir responsabilidades.



¿Que enseña el líder?

Hagamos un repaso de los aspectos centrales que puede enseñar el Líder:

- Puede enseñar la ejecución de tareas.: el qué, el cómo, el cuándo.
- Puede enseñar los parámetros que permitan conocer que una tarea esta bien hecha. De este modo la gente aprenderá no sol a ejecutarla sino también a autoevaluarse
- Puede enseñar también los fundamentos de la tarea, es decir los criterios que soportan la ejecución. Esto permitirá a la gente ir mas halla de lo específico del problema puntual: detectar problemas, identificar causas de los problemas, inventar soluciones, monitorear lo cotidiano de las soluciones.
- Puede enseñar la inserción de la tarea en un marco más amplio. Así los colaboradores comprenderán el sentido del trabajo que llevan a cabo y se tornaran conscientes de la contribución que prestan.
- También puede enseñar a identificar obstáculos personales para el buen desempeño. En este caso el foco se desplaza de la tarea en si misma a las competencias de la persona. Si cada colaborador puede detectar sus propias dificultades para hacer frentes a los desafíos es menos probable que comete sistemáticamente los mismos errores.
- Finalmente puede enseñar a identificar competencias ya desarrolladas. Cada colaborador es fuerte en algo domina algún ámbito profesional especifico. Habitualmente ese dominio desapercibido porque estamos acostumbrados a señalar más claramente lo que sale mal y dar por sentado aquellos que sale bien.

 Si embargo, el reconocimiento de las propias fortalezas (las capacidades ya desarrolladas que permiten obtener buenos resultados es fundamental para aprender algo nuevo.

El aprendizaje se produce cuando una persona amplia su aptitud para hacer y para entender. Esto supone como primer paso hacer pie en los conocimientos y experiencias adquiridos para poder advertir en que casos se producen el resultado esperado y que nuevos conocimientos y experiencias se necesitan para hacer frente a nuevos desafíos.

3.2. El líder como Couch.

Las organizaciones actuales nos proponen revisar el concepto de coaching ampliando la forma en que interpretamos e intentamos influir en el desempeño de nuestros colaboradores.



Repasemos este concepto: Una organización es una red compleja de conversaciones en las que intercambiamos puntos de vista y coordinamos acciones con otros. En estos casos nuestras acciones evocan las acciones de otros: lo que hacemos o dejamos de hacer genera en otro una acción particular. Aprender a identificar esta trama nos ayudara a reflexionar acerca del desempeño de nuestros colaboradores de manera comprensiva.

- ¿En que medida mi conducta como coach refuerza aquello que estamos proponiéndonos modificar o evitar?
- ¿Que debería pasar en el equipo de trabajo para que el cambio que queremos lograr sea posible y no rebote?

En síntesis comprender el desempeño como el resultados de un sistema integrado por múltiples factores que interdependiente unos de otros puede ampliar perspectivas y ayudarnos a encontrar alternativas mas eficaces.

Las personas comprendemos lo que ocurre a partir de nuestra subjetividad. En consecuencia , la conversación entre el coach y colaborador es un encuentro entre diferentes perspectivas .

Desde la propia perspectiva nos resulta difícil emitir juicios de valor acerca de la forma en que se desempeña un colaborador, sin embargo desde su perspectiva, la forma en que actúa puede ser consecuencia necesaria de sus pensamientos y valores. Olvidar esta diferencia genera reacciones defensivas que no hacen mas que reforzar lo que queremos cambiar.

Lo que decimos y como decimos, lo que omitimos, tiene consecuencias. Al Hablar estamos haciendo un recorte en la toma de la realidad algunos hechos, deja otros de lado.

Existe una distancia inevitable entre lo que decimos y lo que hacemos. En una conversación de coach podemos desplegar, coach y colaborador una variedad de alternativas de acción. Sin embargo la capacidad para llevar a la práctica estas acciones palmeadas requiere de habilidades específicas.

El Coach como herramienta para promover aprendizajes

En inglés se llama coach al director técnico de un equipo deportivo. Si pensamos en el fútbol, por ejemplo fácilmente podemos hacernos una idea cabal de lo que significa ser Coach.

Los técnicos de cualquier equipo exitoso son especialistas en lograr el mejor rendimiento de la gente. Saben de fútbol, pero no solo eso los hace buenos sino su capacidad para sacar lo mejor de cada jugador, de hacerlos brillar a la altura de sus talentos.

El coach apuntala el crecimiento del equipo centrándose más bien en remover los obstáculos.

La palabra coaching alude a la forma privilegiada en que los líderes ayudan a su colaborador a mejorar su desempeño. Se trata de un proceso de acompañamiento a través del cual el responsable del equipo ayuda a visualizar su desempeño real, a identificar las barreras que inhiben el desempeño esperado, a planear estrategias que le permitan superarlas y a sostener ese logro a lo largo del tiempo.

Es este un proceso único, en tanto que cada persona necesita un tipo de intervención diferente. Porque lo cierto es que un desempeño bajo puede atribuirse a causas muy diversas: la falta de entusiasmo, conflictos personales, desconocimiento acerca de los estándares de desempeño deseado, capacitación ineficiente.


<p>Ser coach implica sintonizarse con la persona para comprender sus puntos de vistas y sus formas de actuar.</p>

4. Las relaciones interpersonales en el equipo de trabajo

Diferencia entre “grupo” y “equipo” de trabajo

Los términos “grupo” y “equipo” no significan lo mismo en sentido estricto. Tampoco siempre se usa la palabra equipo con el mismo significado.

Generalmente se denomina “grupo” a un conjunto de personas que interactúan entre sí y que tienen alguna historia o propósito más o menos compartido.

 Por ejemplo, no se usa la palabra grupo para definir al conjunto de pasajeros de un avión, porque no interactúan entre sí y porque el viaje no requiere más que una mínima coordinación entre ellos.

Se suele llamar grupo a un subconjunto de pasajeros que viajan juntos y reconocen algún rasgo común entre sí. A la tripulación de la nave podría denominarse grupo, o mejor aún, equipo.

Es factible hablar de grupos de estudio, pero en cambio no se habla de grupos de fútbol, ni de hockey. Parece que se pusiera una diferencia en el nivel de organización y diferenciación interna.

Se reserva la palabra equipo para describir a grupos de alto nivel de madurez en sus relaciones interpersonales, con cierta especialización y diferenciación interna, comparten un objetivo en común y tienen, al mismo tiempo, una alta interdependencia entre los mismos.

4.1. Etapas del desarrollo interpersonal

La palabra grupo designa un fenómeno natural entre los seres humanos, mientras que equipo distingue un fenómeno organizativo consciente. Los grupos atraviesan al menos cuatro etapas de maduración:

- **La primera etapa corresponde al grupo inmaduro.** El grupo se mueve en plan de cortesía. No se habla de sentimientos ni de temas conflictivos. Prevalecen las

líneas aceptadas, se escucha poco, se ocultan las debilidades y, por falta de discusión, los objetivos son poco claros.

- **En la segunda etapa el grupo está en condiciones de experimentar.** Sus integrantes ya han transitado la etapa de cortesía y tienen en claro que el grupo no se destruye si se encararan algunos conflictos. También saben que les interesa pertenecer en ese grupo. Es una etapa conflictiva en la vida de cada grupo. Se discuten asuntos más arriesgados, se consideran puntos de vista más amplios, se explicitan sentimientos personales y se escucha un poco más.

- **En la tercer etapa, el grupo ya está consolidado como tal.** Es capaz de un trabajo metódico, comparte procedimientos aceptados y ha logrado acuerdos importantes, algunos explícitos y otros implícitos, sobre como trabajar.

- **La cuarta y última etapa corresponde a un grupo maduro, de alta flexibilidad.** Generalmente un buen equipo se encuentra en esta fase de desarrollo, aunque no todo grupo en esta etapa sea un equipo. Los grupos de este nivel de madurez han encontrado su forma de liderazgo, hacen un buen uso de los recursos y establecen prioridades reconociendo sus obligaciones personales.



¿Qué pasa con el equipo?

A veces la gente dice “nosotros trabajamos en equipo” para referirse apenas a tareas de colaboración entre distintas áreas o personas, siendo incapaces de referir exactamente quiénes componen el equipo.

Hay organizaciones que llaman “trabajo en equipo” a grupos de personas de una misma área o sector que comparten una tarea en común. En otros casos, equipos designa exclusivamente a grupos interfuncionales que tienen por propósito realizar resolver un problema o desarrollar un proyecto. Los primeros equipos son permanentes y tienen a su cargo tareas rutinarias, los segundos son transitorios y se relacionan con las rupturas. Cada uno de estos diferentes tipos de equipos plantean necesidades organizativas y de capacitación diferentes.

Mientras que el trabajo colaborativo entre áreas apenas requiere buena voluntad, los equipos permanentes de gente del mismo sector o área exigen algún manejo de reuniones y cierta especificación de objetivos comunes.

En este aspecto, es importante que el grupo pueda distinguir en sus reuniones al “proceso” (los factores implícitos que hacen al cómo suceden las cosas) del “contenido” (los factores explícitos que hacen al tema de la reunión).

Cierta habilidad para discutir sobre el proceso y el contenido de las reuniones le permiten al grupo evaluar su propio desempeño y, en alguna medida autodirigirse.

5. La comunicación en el equipo de trabajo

Trabajo en equipo: requisitos y beneficios

La moderna concepción de las organizaciones implica el desarrollo de estrategias que favorezcan un adecuado clima de trabajo en equipo. Se parte del principio de que las personas trabajan mejor cuando se generan en un determinado sector procesos relacionales y de comunicación que estimulan la colaboración mutua para el logro de los objetivos de la unidad.

Pero otra parte, hoy se habla más de asignación a un proyecto de trabajo que asignación de tareas rutinarias; y ello, necesariamente, conlleva la idea de equipo de trabajo, donde cada integrante se siente parte de la realización de un determinado proceso.

Si bien estas ideas pueden ser fácilmente adaptadas, lograr un adecuado clima de trabajo en equipo no resulta a veces tan sencillo. Para que personas distintas, con intereses e inquietudes diversas “sientan” que forman parte de un equipo, es necesario que el líder tenga en cuenta algunas cuestiones importantes. Estas cuestiones dependerán mucho del tipo de tarea que se realice en el sector y las características particulares de sus miembros, pero en general puede hablarse de los siguientes requisitos del trabajo en equipo:

- **Establecer claramente los objetivos**, es una necesidad básica del trabajo en equipo; hasta que no se definan metas comunes es imposible que cada uno aporte desde sus potenciales al conjunto.
- **Seleccionar a las personas adecuadas y asignar roles**. Una de las dificultades más grandes y que conlleva más tiempo es que cada integrante pueda sentir que desde sus capacidades personales está colaborando con el logro de las metas. Para ello, es necesario que el líder conozca profundamente a sus colaboradores y asigne, en base a ello y a las características de la tarea, las responsabilidades más adecuadas.

- **Establecer las “reglas de juego”.** Todo equipo requiere saber cómo manejarse en situaciones normales de tarea, pero sobre todo en momentos de presión y adversidad. La claridad de estas “reglas” es directamente proporcional al rendimiento del equipo.


- **Fomentar la confianza, la cooperación y la comunicación.** Los aspectos relacionales inciden directamente en el rendimiento de un equipo de trabajo. No sólo es importante para el líder no desconocerlo, sino que debe generar estrategias que favorezcan, desde lo formal e informal, la vivencia de estas actitudes.

- **Desarrollar un plan y una agenda de trabajo;** es la condición que complementa el conocimiento de lo que se espera de cada integrante (los objetivos) y cómo hacer para lograrlo (reglas de juego). El plan de trabajo complementa la información necesaria sobre tiempos, requisitos y condiciones del producto / servicio final del equipo.

- **Compartir la información.** Un estilo de liderazgo como el que se intenta plantear promueve una auténtica delegación de responsabilidades; pero para concretarla y que el colaborador pueda hacerse responsable de su tarea es requisito que el líder comparta toda la información necesaria.

- **Compartir los resultados;** sean estos negativos o positivos, es la condición necesaria para que los colaboradores se sientan estimulados a seguir adelante en la acción.

Es muy probable que generar las estrategias que lleven a la práctica estos requisitos implique de parte del líder / supervisor y de los integrantes una gran cuota de esfuerzo inicial y tiempo.

 Sin embargo, los beneficios que la implementación de estas prácticas trae al trabajo en equipo son más que significativos para la realización de las tareas. Consideremos algunos.

Un adecuado trabajo en equipo facilita:

- Simultaneidad en la acción.
- Mayor capacidad para la resolución de problemas.
- Mejor visión de las necesidades del cliente (externo o interno).
- Aumento de la creatividad.
- Mayor profundidad para el análisis de problemas.
- Mayor efectividad en los procesos que se realizan para el desarrollo de la tarea.
- Mayor compromiso de quienes participan en el trabajo o proyecto.

5.1. El proceso de la comunicación en las Organizaciones

En varias ocasiones hemos definido a las organizaciones como una “red de conversaciones” donde algunas personas realizan pedidos y otras prometen cumplir con ellos. Del buen funcionamiento de esta “red” depende la coordinación de acciones para la realización adecuada de las tareas. Y esto es tan válido para la organización en su conjunto como para cualquier sector dentro de la misma.

Tal como lo afirmamos en apartados anteriores, la gran responsabilidad del líder en este aspecto es generar instancias que faciliten una comunicación fluida entre los miembros del equipo, para asegurar el intercambio coordinado de información y el buen entendimiento entre las diferentes partes.

Para ello, es necesario comprender algunos elementos esenciales del proceso de la comunicación:

Es imposible no comunicarse. Los seres humanos siempre estamos comunicando cosas a través de diferentes lenguajes (verbal, gestual, corporal, etc). La ausencia de comunicación es definida, por algunos autores, como una forma de comunicación.

Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional; donde el segundo condiciona al primero.

La comunicación debe ser vista como un proceso sistemático que incluye: emitir, procesar y responder.

La responsabilidad de la comunicación recae en el emisor; entendiendo como emisor de un mensaje a aquel que tiene intención de comunicar algo.

Emitir el mensaje es sólo una parte del proceso; saber escuchar es el ingrediente fundamental. Escuchar eficazmente consiste en comprender lo que los otros nos quieren expresar y esto es esencial para favorecer el mutuo entendimiento.

5.2. Responsabilidades del líder

Para generar un buen clima de comunicación para el trabajo en equipo, el líder debería contemplar las siguientes responsabilidades básicas:

- Escuchar y tener en cuenta las opiniones y sugerencias de los colaboradores.
- Esforzarse para que exista siempre un franco y amplio intercambio de ideas en las reuniones del equipo de trabajo.
- Fomentar la cooperación y la búsqueda común de objetivos, más que la competitividad interna.
- Promover oportunidades de intercambio de ideas y comunicación formal e informal, independientemente de los niveles jerárquicos.
- Alentar a los colaboradores a trabajar en equipo tanto dentro del propio sector como con los demás sectores de la empresa.
- Realizar en forma periódica adecuados feed-backs grupales.

6. La participación y el trabajo en equipo

Introducción



Un principio en el que todos parecen coincidir es la alta valoración de la participación en las instituciones. No obstante, es necesario definir con más precisión qué se entiende por participación, cuáles son las posibles instancias o estilos y por sobre todo cómo promover y gestionar la participación del conjunto de los actores institucionales.

Podría establecerse una graduación en la participación que va desde el nivel más bajo, que consiste en informarse hasta el más alto de impulsar y ser factor constitutivo de los proyectos. La participación es un proceso que requiere aprendizaje de las distintas partes: quien convoca debe poder delegar tareas, admitir diferentes estilos de resolución, ser tolerante a los “desarreglos” que pudieran producirse, quien es convocado deberá aprender a hacerse cargo de su parte de responsabilidad, a trascender la mera posición de ser informado a la de involucrarse activamente.

La constitución de equipos de trabajo, la preparación de reuniones eficaces y un análisis del tema del poder, se abordan en este capítulo como elementos que intervienen en la conducción de procesos de participación.



Uno de los términos que circula con más frecuencia es el de *consenso*. Pero ¿qué significa consenso? Se define consenso como consentimiento que a su vez puede significar “cree, tener por cierto” y “condescender en que se haga algo”.

En la práctica, generalmente el consenso acaba pareciéndose más a una concesión que a una creencia real. Se persigue el consenso con la esperanza de que aquello que se ha acordado en grupo, o que nadie ha rechazado abiertamente, evitará situaciones de conflicto y se cumplirá mejor por todos. Pero, desafortunadamente, no siempre se acaba llevando a la práctica aquello que se ha consensuado. El no debatir abiertamente las diferencias de opinión, las distintas posiciones teóricas e ideológicas termina por producir “falsos consensos”, acuerdos aparentes que se diluyen en la puesta en práctica.

Los errores principales a la hora de conseguir consensos son:

1. **A menudo es más importante conseguir el consenso que el contenido del mismo.** Se persigue como principal objetivo evitar el conflicto y no la solución del problema a tratar.
2. **Es aceptado como válido un sistema de votaciones ordinario,** en el que la mayoría se impone a las minorías. Esta lógica que es buena socialmente deja de serlo en la búsqueda de soluciones: La solución más votada no tiene porqué ser la mejor.
3. **Se organizan reuniones aparentemente participativas para que se aprueben resoluciones que ya estaban previstas con anterioridad.** De hecho no se busca la participación sino la aprobación.
4. **Se imponen las argumentaciones y soluciones de los participantes más extrovertidos frente a la escasa participación de los más prudentes.** Lo que en ningún momento significa que unos tengan más razones que los otros.

Para evitar estas situaciones es conveniente tener claro acerca de qué cuestión concreta se establecerán acuerdos y con qué dinámica se hará la discusión.

7. La toma de decisiones en grupo. La búsqueda del consenso.

Para evitar que la búsqueda de consenso pase de ser una herramienta para la toma de decisiones a convertirse en un objetivo en sí mismo, el grupo que se reúne para tomar decisiones en equipo debe partir de la base de:

- que cada uno puede tener una parte de la solución del problema,
- que esta solución se construye a partir de la información y el punto de vista que aporta cada uno y
- que el compromiso colectivo es la mejor manera de garantizar el éxito de la puesta en marcha.

Para ello, se puede tender a desarrollar reuniones en las que todo el mundo opine cuál es la mejor solución y a través de un sistema de votaciones, matizado por discusiones de grupo, se llegue a soluciones generalmente complejas. Este método de trabajo puede comportar grandes errores.

En primer lugar, parte de la idea que lo que más personas creen más cierto y correcto es, lo que en sí mismo ya es un error.

En segundo lugar, parte del principio de que la solución puede hallarse entre las personas que asisten, sólo hay que descubrirla y consensuarla: segundo gran error. La suma de incertidumbres en la búsqueda de la solución sólo puede aportar una solución dudosa y en consecuencia, poco respetada posteriormente.

Es más conveniente discutir sobre **criterios y métodos de solución** que sobre cuál es la solución correcta. El consenso así, será mucho más potente.

Por ejemplo, en lugar de discutir cómo se distribuyen las tareas de organización internas de la escuela entre todos los docentes, es más efectivo acordar qué criterios deben valorarse y con qué modelo de ponderación. Esta discusión puede ser más sencilla de resolver. Después, aplicando los criterios a la situación, se consigue un resultado que va a ser mucho más respetado, se ahorraran muchos conflictos y enfrentamientos durante y después de la reunión.

La construcción de objetivos comunes

En la literatura sobre gestión a menudo se expresa que el directivo debe planificar, organizar, coordinar y controlar las actividades de su equipo de trabajo, sin embargo podemos comprobar que usualmente el tiempo se invierte en otras tareas: atender al teléfono, completar formas administrativas, reuniones con los compañeros, atender las demandas de los padres.

A pesar de ello, es imprescindible contar con una planificación que permita que todo el equipo se dirija a un objetivo común, para conseguir que los esfuerzos individuales contribuyan para alcanzar coordinadamente las propuestas escolares que se hayan definido.



Planificar es un hecho en el que todos participamos de una forma consciente o inconsciente y estamos acostumbrados, no obstante es conveniente recordar algunos errores frecuentes:

- **Planificar no es adivinar.** No consiste en predecir el futuro, es tan sólo visualizar cómo se desea que sea ese futuro y la organización necesaria para que se pueda conseguir.
- **Planificar no se refiere a las decisiones futuras.** La planificación trata del futuro de las decisiones que se toman ahora.
- **Es habitual pensar que la planificación es un intento de eliminar los riesgos.** Y sin embargo ni siquiera es un sistema para minimizarlos. El resultado final de una buena planificación es el conocimiento y evaluación de los riesgos que se afrontan.

Existe, igualmente, la creencia de que las decisiones corresponden a los directivos únicamente y que, por extensión, la planificación de los objetivos comunes es una tarea estrictamente directiva. Nada más alejado de la realidad: si el objetivo es común y afecta a todos, todos pueden y deben intervenir en el proceso.

Uno de los elementos clave para la planificación es la definición de objetivos. Es conveniente que estos sean:

- **Concretos.** Debe ser claro, conciso y cuanto más breve mejor.
- **Evaluable.** Sino se convierte en una buena intención. Y eso no basta.
- **Ambiciosos.** Para que los objetivos sean motivadores no deben ser fáciles de alcanzar.
- **Alcanzables.** De la misma forma que deben ser ambiciosos han de ser al mismo tiempo alcanzables. De lo contrario provoca frustración.

Los objetivos deben estar integrados en un programa o gran objetivo común, deben ser coherentes y ayudar a impulsar proyectos mucho más valiosos y con un sentido más profundo que el simple objetivo operativo.

La planificación y la definición de objetivos no son un objetivo en sí mismos. Son herramientas que ayudan en su trabajo en las instituciones educativas. No tienen un valor sustantivo sino un valor operativo.

De la gestión participativa a la gestión de la participación

La participación del conjunto en la toma de decisiones no significa que se comparta la responsabilidad de la gestión en el mismo nivel, entre todos. En cualquier organización todos los niveles tienen bien definidas sus responsabilidades y éstas siempre serán suyas, no del equipo, aunque éste haya participado en la decisión.

Compartir la responsabilidad no significa abandonar la responsabilidad

Un directivo que expande la responsabilidad no deja por eso de mantener la dirección del grupo, enseñarle y darle retroalimentación adecuada sobre su desempeño. La participación es una muy buena herramienta para la motivación e identificación de los miembros del equipo en un proyecto común.

Pero es útil diferenciar el sentido de las expresiones “**gestión participativa**” y “**gestión de la participación**”. La primera puede connotar cierta dilución de responsabilidades. La segunda se refiere a un estilo de dirección en la que se busca el compromiso de todo el equipo.

Cuando las soluciones a los problemas vienen impuestas desde arriba, el porcentaje de fracasos es bastante elevado. La gente no se siente responsable de la solución cuando ha tenido muy poca o ninguna participación en el proceso de decisión.

Integración supone involucrar a los miembros del equipo
en la resolución de problemas y toma de decisiones

7.1. El trabajo en equipo: ventajas y limitaciones

Sin embargo, no todo son ventajas en los equipos de trabajo. Constituir un equipo y trabajar como tal requiere esfuerzo y tiempo: esfuerzo personal para comunicar mejor y para entender mejor a los demás, requiere conseguir unir las diferentes perspectivas en un esquema común, precisa de tiempo y, a veces, de paciencia.

No siempre se dispone de tiempo o de la energía necesaria para encarar un problema en equipo. Las crisis requieren soluciones excepcionales y las urgencias se han de resolver de forma extremadamente ágil, y no siempre va a resultar posible resolverlo de forma participativa.

Resolver los problemas en equipo no es fácil y requiere invertir muchos esfuerzos, pero vale la pena. Sin embargo, cuando no se ve claro, cuando se cree que el equipo no aportará nada o que simplemente demorará decisiones obvias, no es operativo que se constituya.

Para que un equipo de trabajo sea realmente eficaz debe contener estilos personales bien distintos que permitan que los miembros se puedan complementar entre ellos.

La base del trabajo de un director de equipo es
aceptar las diferencias personales como base para
enriquecer a los grupos y buscar los mecanismos que
permitan integrar estas diferencias en un todo común

En cualquier institución existen temas clave que son la base de las diferencias entre las personas, algunos de ellos tienen que ver con estilos para relacionarse con los demás, con las formas de reunir y utilizar la información, con las formas de tomar las decisiones o con cómo prefieren organizarse a sí mismos y a los demás. El trabajo colectivo como todos los procesos requiere ser aprendido y aprender, lleva un tiempo.

Antes se mencionó la participación como potenciador de la eficacia y de la eficiencia de los equipos de trabajo y su importancia en el interés de las personas por identificarse con un proyecto común,

Se trabajarán algunas estrategias para su desarrollo en la práctica:

1. Presente un objetivo claramente definido.
2. Comparta los problemas y las oportunidades importantes con los miembros de su equipo. Confíe en ellos.
3. Use un lenguaje común y cómodo para todos los participantes.
4. Valore todos los aportes de cada participante.
5. Evite plantear los problemas en forma de solución. Por ejemplo: “El problema es que nos faltan dos docentes para...”
6. Jamás culpe a otros de los problemas que hay que solucionar.
7. Evite que las personas se sientan agredidas, especialmente, por parte del coordinador de la reunión.
8. Cuando los temas sean controvertidos, trate de discutirlos en una reunión de exploración de posiciones previa.
9. Intente desarrollar las habilidades de facilitación y comunicación, combinando la función de dirección con la de integración.

Una de las claves a tener en cuenta es que la buena comunicación es la principal herramienta para conseguir una adecuada integración de los equipos de trabajo.

7.2. Las reuniones de trabajo

Es frecuente tener la sensación de haber participado en demasiadas reuniones, mal organizadas y aburridas, a menudo innecesarias y casi siempre excesivamente largas.

Eliminar las reuniones no sería una buena solución. Sin reuniones la comunicación desaparecería en buena medida o se transformaría parcialmente.



La pregunta clave en este punto es : ¿por qué reunirse? ¿Por qué convocar una reunión en un momento dado?

Un equipo de trabajo actúa completa e integradamente cuando está reunido, en este sentido, las reuniones cumplen un papel de adhesión e integración con respecto a un grupo. En esta dirección las reuniones del grupo cumplen importantes funciones:

1.- Una reunión es el lugar donde el grupo revisa, pone al día y añade datos a sus conocimientos como tal grupo. Esta asociación no sólo ayuda a todos los miembros a hacer sus tareas más inteligentemente, sino que también incrementa la rapidez y la eficiencia de todas las comunicaciones entre ellos.

2.- Una reunión permite a cada individuo captar la ayuda colectiva del grupo y el modo en que su propio trabajo y el de cualquier otro puede contribuir al triunfo del grupo.

3.- Una reunión crea en todos los asistentes un compromiso hacia las decisiones tomadas y los objetivos perseguidos.

No obstante no alcanza el objetivo de integración como motivo para la realización de la reunión. La cohesión del grupo se logra alrededor de la **tarea**.

Un equipo de trabajo sin tarea va perdiendo fuerza hasta diluirse.
--

Por eso, conviene tener en cuenta ciertos elementos esenciales para que una reunión pueda ser considerada eficaz:

1.- **Buenas razones.** Si la respuesta a la pregunta ¿es realmente necesaria esta reunión? es afirmativa, entonces la pregunta posterior es ¿qué debe pasar una vez finalizada la reunión? Si la respuesta no es muy concreta, la reunión no debe convocarse.

**NUNCA EMPIECE UNA REUNIÓN SI NO TIENE CLARO
QUÉ QUIERE CONSEGUIR DE ELLA.**

2.- **Los participantes adecuados.** Las personas que deben asistir a su reunión son aquellas que necesitan saber o pueden contribuir al objetivo con sus conocimientos. Los demás no deben ser invitados. Olvide el pensamiento "cuantos más, mejor", incluso olvide convocar con criterios de cortesía, esto le puede llevar a resultados de "cuantos más, peor".

Igualmente es conveniente mantener el siguiente principio:

**SEGÚN AUMENTA EL NÚMERO DE PERSONAS A UNA REUNIÓN, LA
DURACIÓN DEBERÍA DISMINUIR.**

3.- **Un espacio adecuado :** Si usted está incómodo, si el grupo no se siente físicamente bien porque hay un exceso de calor o frío, ruido, suciedad, falta de espacio, si no hay lugar para tomar notas o una distribución del espacio que no permite que todos se vean las caras, la reunión fracasará. Una buena sala no garantiza el éxito. Una mala sala le asegura el fracaso.

4.- **Un buen material.** Es importante que antes de empezar todo esté en su lugar. Si hay que entregar documentos que estén fotocopiados y clasificados, si hay que discutir en grupo tener preparada una pizarra, si hay que presentar datos disponer de medios de apoyo correctos.

5.- **Una buena convocatoria.** Las personas que asisten a una reunión deben saber por qué lo hacen y en qué condiciones participan. No se puede participar correctamente si no sabemos qué debemos hacer. Se debe enviar una **agenda** previa que contenga:

- a) Donde se realizará la reunión.
- b) Hora de inicio.
- c) Hora de finalización.
- d) Personas convocadas.
- e) Tema general de la reunión.
- f) Orden del día.
- g) Indicación de los documentos que se adjuntan.
- h) Indicación de los documentos que los participantes deben aportar durante o antes de la reunión.

6.- **Una coordinación competente.** Una reunión sin un objetivo claro y sin una dirección clara pasa a convertirse en una charla entre amigos. ¿Qué significa un coordinador competente? He aquí sólo algunas pautas:

- a) Debe saber muy claramente por qué convoca y a quién convoca.
- b) Debe facilitar la participación de todos los miembros de la reunión.
- c) Debe sacar las conclusiones del grupo.
- d) Debe saber controlar las situaciones de conflicto que se puedan dar.

La delegación de tareas en forma eficaz.

Dondequiera que un grupo de personas está trabajando junta, la delegación se hace necesaria. Se debe establecer algún proceso para repartir el trabajo que debemos hacer y las decisiones que se deben tomar.

Veamos cuáles son algunos de los beneficios que puede aportar un sistema de delegación:

Para el Director

- Mejora la calidad del trabajo
- Permite dedicar más tiempo a las tareas esencialmente directivas.
- Proporciona conocimiento de la capacidad de los miembros del equipo

- Permite que otros le cubran durante su ausencia.
- Distribuye de forma eficaz la carga de trabajo
- Desarrolla las cualidades de liderazgo
- Da seguridad en el trabajo
- Reduce los costos mediante decisiones más eficaces.
- Se gana tiempo.
- Se logran ideas.

Para los miembros del equipo

- Hace el trabajo más satisfactorio.
- Proporciona estímulo.
- Desarrolla habilidades y conocimientos.
- Mejora las relaciones entre compañeros de trabajo.
- Permite el desarrollo profesional
- Desarrolla la confianza.
- Favorece el aprendizaje de nuevas habilidades.
- Favorece la comprensión de la escuela como organización global.
- Estimula el trabajo en equipo.
- Fomenta la iniciativa y la competencia profesional.
- Crea un ambiente favorable.

Sin embargo no todo se puede delegar, tenga presente las siguientes orientaciones de lo que no es conveniente delegar en otros:

- * La función de establecer los objetivos comunes de la escuela.
- * Problemas de clima y relaciones interpersonales entre miembros del equipo.
- * Coordinación entre miembros cuando hay situaciones de tensión y conflicto.
- * La revisión y control de las tareas de los compañeros de trabajo.
- * Las recompensas y sanciones.
- * Aquellas tareas para las cuales no existan personas suficientemente capacitadas para llevarlas a cabo.

Finalmente, considere estas *recomendaciones para poder realizar una delegación correctamente*:

- ✓ **Explique la importancia de la tarea que está delegando.**
- ✓ **Cerciórese de que ha sido bien comprendido.** Se puede creer que el trabajo es tan sencillo y claro que cualquiera lo entendería, no obstante hay que asegurarse que los están comprendiendo exactamente lo mismo.
- ✓ **Garantice libertad de acción.** La manera de hacer de los demás no está siempre mal, simplemente es diferente. Siempre que sea posible, otorgue la libertad de actuación personal que necesita la persona a la que está delegando.
- ✓ **Permita que el trabajo sea un reto, que no sea una simple tarea más.** No delegue trabajo, delegue objetivos, comparta responsabilidades no solo procesos de trabajo.
- ✓ **Fije objetivos.** Se trabaja mejor cuando cada persona sabe lo que tiene que hacer y cómo se va a evaluar el resultado.
- ✓ **Sea razonable.** No defina objetivos inalcanzables ni demasiado obvios o carentes de estímulo. Delegue aquello que le hubiera gustado que le delegaran a usted.
- ✓ **Otorgue la autoridad necesaria.** Cuando se asigne un trabajo debe delegar también la autoridad y el poder de decisión necesario para poderlo realizar.
- ✓ **Confíe en la persona en la que ha delegado.**
- ✓ **Expresa reconocimiento por el buen trabajo que pueda realizar.**
- ✓ **Permita a la persona delegada aceptar su responsabilidad** tanto por el buen trabajo como por el mal trabajo efectuado.
- ✓ **Comparta las preocupaciones del otro, no lo deje solo.**
- ✓ **Elimine las excusas.** Si el trabajo es difícil acepte que lo es, si existe el error acéptelo como tal, pero no entre en el juego de las excusas. La responsabilidad debe ser plenamente asumida.
- ✓ **Convierta la delegación en un proyecto atractivo.**
- ✓ **No espere la perfección, usted tampoco la consigue normalmente.**
- ✓ **Explíquese con claridad.**
- ✓ ...y finalmente acepte y permita el error del otro, puede ser parte de su propio aprendizaje.

Y para finalizar el capítulo un cuento

Trabajo en equipo: *(Una historia sobre como todos los talentos humanos contribuyen a un mundo mejor)* Kotter

Una vez en la carpintería hubo una extraña asamblea: fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando. El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija.

Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás. Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto. De repente entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo.

Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo mueble. Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: "Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos".

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Ocurre lo mismo con los seres humanos. Observen y lo comprobarán. Cuando en una empresa el personal busca a menudo defectos en los demás, la situación se vuelve tensa y negativa. En cambio, al tratar con sinceridad de percibir los puntos fuertes de los demás, es cuando florecen los mejores logros humanos. Es fácil encontrar defectos, cualquier tonto puede hacerlo, pero encontrar cualidades, eso es para Dios que es capaz de inspirar todos los éxitos humanos.



Actividades

La integración de equipos de trabajo es la resultante de disciplinados procesos de integración y utilización de métodos y técnicas profesionales.

❑ Luego de la actividad, vuelva a leer el material y considere especialmente en su análisis los puntos centrales en la integración de equipos de trabajo efectivos:

- Los aspectos relacionales que condicionan el desenvolvimiento de todo equipo.
- La comunicación que favorece la necesaria transmisión de información para la realización de la tarea.
- La importancia de asignar roles adecuados según las competencias individuales.
- La ejercitación en algunas técnicas que favorecen un adecuado desempeño de los equipos.

❑ Redacte un escrito de no más de una carilla en el cual considere los aspectos más relevantes de este capítulo y su aplicación en el ejercicio del rol de supervisor.



Actividades

Planifique una reunión de trabajo con su equipo (directores, supervisores).

¿Que aspectos tendría en cuenta?

Actividades de Auto evaluación

1. ¿Qué responsabilidades tiene la institución educativa considerada como una organización que aprende?
2. ¿Qué se entiende como desarrollo organizacional
3. ¿En dónde actúa la necesidad de liderazgo en una organización?
4. ¿En qué dos sentidos se utiliza la palabra liderazgo?

5. ¿Qué entiende por Liderazgo efectivo?
6. ¿Cuáles son las diferencias que se encuentran entre liderazgo y gerenciar?
7. ¿Cuáles son los objetivos básicos de un estilo de dirección?

Diferencia entre grupo y equipo de trabajo

- ¿Qué entiende como Grupo?
- ¿Qué entiende como Equipo?

Etapas del desarrollo interpersonal

Enuncie y describa las cuatro etapas de maduración que atraviesan los grupos.

¿Qué pasa con el equipo?

¿Cuáles son las diferencias entre los distintos tipos de equipos?

¿Qué es importante que el grupo pueda distinguir en las reuniones?

PROCESO PERSONAL Y NECESIDADES BASICAS.

PROCESO DE RELACIÓN INTERPERSONAL BENNÍS Y SHEPPAR.

CAPITULO III: LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN FRENTE AL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN



Objetivos:

- Analizar el rol de los equipos de conducción frente al cambio y la innovación
- Construir herramientas teórico prácticas para conducir y liderar proyectos innovadores en las instituciones educativas

Presentación



Tal como lo afirmamos en los capítulos anteriores, la globalización, la utilización creciente de las nuevas tecnologías, la rapidez de los cambios, las nuevas formas de información y de comunicación conforman un nuevo escenario y plantean la necesidad de un cambio profundo en la educación.

Las organizaciones, como el viajero no preparado, están sufriendo un fuerte impacto al encontrarse en un contexto nuevo y con otras reglas de funcionamiento. Por eso las organizaciones están pensando maneras de “equiparse” para afrontar el cambio.

“Frente a organizaciones rígidas y endodirigidas, que desconocen los cambios y turbulencias externos, las organizaciones flexibles y heterodirigidas aceptan el desafío del entorno y son capaces de apropiarse de él como motor de la transformación institucional. Asumen un mayor compromiso frente al cambio y la innovación y se constituyen en unidades de investigación, intervención y de acción” Aguerondo, Lugo, Rossi

Se necesita **una organización atenta a la innovación**, que considere el conflicto como motor del cambio y posibilite la participación de la comunidad educativa y admitiendo que la rigidez de las estructuras quedó caduca.

La gestión se convierte entonces una tarea compleja y requiere de profesionales de la educación con conocimientos, habilidades y actitudes de apertura e innovación.

¿Qué entendemos por gestión?

Son los **procesos necesarios para lograr los objetivos de la institución, tales como:**

- **Procesos de planificación institucional.**
- **Participación.**
- **Procesos de toma de decisiones.**
- **Procesos de liderazgo.**
- **Innovación.**
- **Procesos de evaluación institucional**

El rol del equipo de conducción toma relevancia, como gestor y facilitador de procesos de desarrollo organizacional, y los docentes con productores y creadores de la propuesta curricular.

La nueva perspectiva cambia también el modelo y estilo de la dirección. Si en una escuela dependiente, la dirección era autocrática y con funciones burocráticas de transmisión de control, ahora se precisa de una dirección participativa, impulsora y coordinadora de actuaciones, que proporcione soporte técnico y que intervenga en la solución de conflictos.

En este capítulo desarrollaremos los diferentes enfoques teóricos acerca de la dirección escolar, y analizaremos también los estilos de dirección desde diversos autores.

2. Distintas miradas para comprender la dirección escolar

Introducción

Definir la función directiva depende mucho del enfoque de análisis con el que se estudien las organizaciones educativas. Estos enfoques intentan dar cuenta de los procesos y dinámicas que tienen lugar en las organizaciones y expresan ante todo distintas concepciones ideológicas del hombre y de las organizaciones

“ Dirigir un establecimiento escolar consiste en influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos y alumnas. ...

La expresión “**influir**” debe despojarse aquí de todo tipo de connotaciones peyorativas. Influir supone proporcionar ideas (a menudo recogidas del propio grupo) reelaborándolas y presentándolas organizadamente, proporcionar recursos, establecer nexos, coordinar actuaciones, proporcionar ayudas, dinamizar equipos o, también, recordar compromisos y velar que los acuerdos se cumplan”. *Serafín Antunez*

7.3. La dirección escolar como objeto de estudio.

Este apartado es por así decirlo un apartado teórico, en el sentido que recorre las orientaciones conceptuales que sobre la organización escolar en general y sobre el rol directivo en particular se han hecho.



Recordemos que, *No hay nada más práctico que una buena teoría.*

En capítulos anteriores mostramos como los cambios que está viviendo la sociedad exigen una nueva educación, lo cual implica transformaciones en los saberes que las instituciones educativa transmiten, el logro de nuevas competencias y habilidades y

también cambios profundos en la forma de organizar y gestionar las instituciones educativas.

A finales del siglo XIX surgen las primeras conceptualizaciones teóricas que intentan dar cuenta de los procesos y dinámicas que tienen lugar en las organizaciones. Estos enfoques expresan ante todo distintas concepciones ideológicas del hombre y de las organizaciones.

Las teorías de las organizaciones intentan dar cuenta de las tendencias y características de la estructura, funcionamiento y desempeño de las organizaciones. Conceptos tales como objetivos, distribución de la autoridad y las relaciones de poder, la división técnica y social del trabajo dentro de las organizaciones, la estructura y la tecnología, etc. son algunos de los ejes que se toman para analizar las organizaciones.

Gareth Morgan parte de la premisa básica que señala que las teorías y explicaciones de la vida organizacional:

“se basan en metáforas que nos llevan a ver y comprender las organizaciones de un modo distinto aunque parcial”... “El empleo de la metáfora implica ‘un modo de pensar’ y un ‘modo de ver’ que traspasa el cómo comprendemos nuestro mundo en general.”

Entre las **metáforas** se destacan las siguientes:

- las organizaciones como máquinas,
- las organizaciones como organismos,
- como culturas,
- como cárceles psíquicas,
- como sistemas políticos,
- como cambio y transformación
- como instrumentos de dominación.

Más que el enfoque unilateral, este autor se refiere al hecho de que para comprender a las organizaciones es necesario asumir la complejidad que encierran cada una de ellas, utilizando todas las metáforas disponibles.

Los enfoques tradicionales vieron a la organización como “una máquina”, con un funcionamiento preciso y lógico. Para estos enfoques toda organización consta de metas, personas, tareas y mecanismos rígidos de planificación y de control.

Las teorías clásicas (aunque nacidas a finales del siglo XIX y principios del XX) continúan aún vigentes en casi todo el mundo a pesar de sus serias limitaciones. Estos enfoques analizan las organizaciones con un modelo de rasgos buscando aquello que es común a todas las organizaciones.

Las nuevas perspectivas acerca de la organización escolar ponen de manifiesto algunas particularidades de las escuelas como organizaciones y avanzan en modelos más flexibles a la hora de pensar como debe ser la organización y la gestión de la escuela.

Quizás este recorrido les resulte un tanto arduo o árido. Sin embargo tiene el valor de la ubicación a futuro con la que Uds. pueden comprender al encontrarse frente a ciertos conceptos sabiendo qué supuestos político/ideológicos se encuentran en cada postura.



Ahora bien, el hecho de hablar de orientaciones diferentes no debe llevarnos a considerarlas siempre enfrentadas. Se trata en muchos casos de distintos niveles de análisis que la perspectiva histórica ha ido evidenciando. Es más podríamos aventurar la hipótesis de que son abarcadoras y complementarias, en algunos casos.

Podríamos decir entonces que:

Si las teorías racionales se plantearon la organización en sus manifestaciones, los

simbólicos lo hicieron en su realidad y los críticos profundizaron en las razones de esa realidad.

Más aún, es difícil pensar que pueda plantearse una perspectiva crítica sobre una realidad aún no conocida. Los paradigmas científico/racionales e interpretativo/simbólico aportan, en tal sentido la materia prima para la elaboración del paradigma crítico.

Las teorías y modelos que intentan explicar las organizaciones educativas no son sino **propuestas** que deberían ser consideradas en forma concurrente. Más que una visión permanente de las organizaciones a través de uno u otro modelo.

Las nuevas perspectivas entienden que la organización escolar, si bien comparte algunas características con otras Organizaciones (están formadas por un conjunto de personas, tiene una serie de objetivos, una estructura de funcionamiento, un sistema que regula las relaciones entre las personas, un contexto específico) posee algunos rasgos que la hacen **específica y peculiar**.

Algunos de estos rasgos específicos son:

- Las metas y objetivos son ambiguos.
- Las instituciones escolares poseen una cultura no uniforme
- Articulación débil.
- La organización educativa es vulnerable al contexto
- La organización escolar es una realidad compleja y multidimensional.
- Falta de preparación técnica.
- Autonomía limitada
- Inestabilidad de personal
- Carácter discontinuo de su actividad
- Reclutamiento forzoso de su clientela
- Naturaleza problemática de su intervención
- Carácter heterónomo de su normativa.

Cada vez más se intenta realizar un estudio de la Organización escolar que ponga a descubierto no sólo los aspectos formales, manifiestos sino a aquellos que están implícitos y que refieren a los sujetos, el contexto, las relaciones de poder etc.

La escuela como organización débilmente estructurada, la escuela como arena política, la escuela como ecosistema, son algunas de estas imágenes, que viene a dar cuenta de que la organización escolar es específica y presenta rasgos diferenciales a otras organizaciones.

8. Distintas miradas para comprender la dirección escolar

Tal como lo afirmamos los diferentes enfoques implican una mirada distinta de la organización en general y de sus dinámicas y procesos en particular.

Presentaremos aquí los diferentes enfoques en los que se inscriben los modelos sobre dirección escolar. Para esto seguiremos a BAZ LOIS, F., BARDISA RUIZ, T., y GARCÍA ABÓS, Clara¹ quienes presentan la evolución de las teorías, desde el modelo tradicional al modelo crítico.



Tengamos en cuenta lo afirmado en un comienzo: El reconocimiento de estas diferentes posturas teóricas no debería llevar a una simple oposición de las mismas. Cada una de ellas ha acentuado unos aspectos de la dirección escolar y ha desechado otros.

Es importante tener en cuenta las líneas que separan estos paradigmas no son siempre nítidas y que, a veces, se asumen consciente o inconscientemente planteamientos de uno u otro. Estas perspectivas nos abren un camino de integración logrando así mayores niveles de profundidad, de modo que se avance en una concepción más realista de la institución y dirección escolar.

1. Paradigma tradicional-racional

¹ BAZ LOIS, Francisco – BARDISA RUIZ, Teresa – GARCÍA ABÓS, Clara: “*La dirección de centros escolares*”, Capítulo II, Editorial Edelvives, Madrid, 1994.

Algunos supuestos fundamentales:

Desde este enfoque se traslada a la administración del centro educativo el modelo taylorista de gestión empresarial. Desde esta visión la división de tareas y la especialización era la que facilitaba el logro de una mayor eficacia o productividad. Al que dirigía le correspondía entonces la tarea de **planificar, organizar, ordenar y controlar**.

Ahora bien en los años 40 se produce un cambio en la función que se asigna a la escuela. Tras la segunda guerra mundial comienza un interés mayor por valores tales como la democracia, la igualdad y el rechazo a los totalitarismos. Se incrementa la participación de la comunidad y la organización escolar experimenta un enorme crecimiento y especialización. Aparece entonces el concepto de "liderazgo", el director es visto como líder o coordinador, impulsor y supervisor del currículo, así como promotor y facilitador de la toma de decisiones, contando con la presencia con los profesores de la institución.

Entre los años 50 y los 60 En el ejercicio de la función directiva se seguían buscando "recetas" con enfoque conductista (modelo taylorista). No obstante, hay un avance en la introducción de la preocupación por las relaciones sociales y el grado de satisfacción de los miembros. Igualmente seguía el intento de trasladar la teoría y la práctica propios de las Ciencias Físicas y Sociales.

A partir de los años 60 y como objeto de conocimiento sociológico se da un creciente interés por el funcionamiento "interno" de las escuelas y por el papel de la dirección escolar. Hasta ahora había predominado el interés por las relaciones entre educación y sociedad, el papel de la escuela en la creación de las desigualdades sociales, y las causas que producen el fracaso escolar.

2. Paradigma interpretativo-simbólico

Este paradigma (llamado también cultural o hermenéutico) se preocupa por estudiar los encuentros, las interacciones y negociaciones que se producen en situaciones sociales en las que las personas se comunican y definen sus expectativas sobre los modos de comportamiento que les parecen más apropiados. Se interesa por los

acontecimientos tal y como se experimentan en la vida cotidiana, desde el punto de vista de los actores.

Ante la tentativa del modelo tradicional de conocer la escuela explicándola “desde fuera”, este paradigma inicia un proceso de acercamiento para comprender la escuela “desde dentro”: es decir, las ideas, los valores, los conflictos, las relaciones de poder, los intereses, etc., con los que se despliegan los protagonistas del funcionamiento del centro.

Considera que las interacciones institucionales son fenómenos impredecibles e inestables por ser frutos de personas humanas que se mueven racional y sentimentalmente. Por lo tanto, no tiene la pretensión del modelo tradicional-racional de conseguir un conocimiento objetivo, válido y generalizable a otras situaciones.

Contrario al modelo tradicional, la institución educativa deja de ser considerada una estructura sujeta a leyes universales para considerarse sujeta a variables culturales que dependen de las personas que la integran. Por eso, según señala Greenfield², hay que partir del supuesto de que las organizaciones están construidas por un conjunto de personas que se reúnen para realizar valores aceptados y reconocidos.

Una escuela es conceptualizada en forma distinta por sus diferentes miembros.

Como dice Hoyle³, puede darse que los profesores y alumnos de una institución educativa tengan un concepto muy diferente del que tiene un director cuando en una conferencia describe el funcionamiento escolar: no es necesariamente aquella que sus profesores, y menos aun sus alumnos, pueden reconocer como “la suya”.

² GREENFIELD, T. (1986): *Theory about Organization: a new perspective and its implications for schools*, en BUSH, T., GLATTER, R., GOODE, J. y COLIN, R. (eds): *Approaches to schools management*, Lodon, Harper, pp. 154-171, citado en BAZ LOIS, Francisco – BARDISA RUIZ, Teresa – GARCÍA ABÓS, Clara: “*La dirección de centros escolares*”... o.c., p. 55.

³ HOYLE, E.: *The politics of schools management*, London, Hodder y Stoughton, 1986, citado en BAZ LOIS, Francisco – BARDISA RUIZ, Teresa – GARCÍA ABÓS, Clara: “*La dirección de centros escolares*”... o.c., p. 55.

Para conocer la realidad en la que trabajan los directores escolares, hay que partir de lo que realmente ocurre en las escuelas, utilizando para ello nuevas metodologías de investigación.

Desde estas perspectivas, el perfil del **director escolar** cambia es ante todo:

- Un conocedor de la cultura del centro escolar
 - Un estratega que utiliza algunas tácticas de gestión que pueden tener un interés simbólico deliberado o puede interpretarse que lo tienen (la distribución de los horarios, las reuniones, los papeles que circulan por la sala de profesores, el manejo y la interpretación de los documentos que se elaboran, etc.)
 - Un líder que conoce las necesidades de su gente y no se evade de lo político ni rechaza los símbolos y ritos.⁴
 - Una persona sensible a los procesos de construcción de significados que guían la vida organizativa y que son característicos de las relaciones interpersonales por las cuales los significados (mitos) son operados y negociados.

Los paradigmas teóricos que se describen a continuación se han incorporado a la literatura en los años ochenta como una alternativa clara ante el modelo dominante de las décadas anteriores.

England⁵ quien señala que los modelos "del cubo de los desperdicios", "del desajuste" y el "de la contingencia" ejemplifican los diversos intentos por delimitar la naturaleza de las realidades organizativas actuales, apoyándose todavía en los conceptos tradicionales de la ciencia social y de la teoría social.

⁴ DEAL, T.: *"Effective school principals: Counselors, engineers, pawnbrokers, poets or instructional leaders?"*, en GREENFIELD, W.: *Instructional Leadership*, p. 230, Boston, Allyn and Bacon, 1987.

⁵ ENGLAND, G.: *"Tres formas de entender la Administración educativa"*, en BATES, R. Et al, pp. 76-112, 1989, citado en BAZ LOIS, Francisco – BARDISA RUIZ, Teresa – GARCÍA ABÓS, Clara: *"La dirección de centros escolares"*... o.c. , p. 51.



Veamos algunos:

Teoría de la contingencia o de lo “situacional”

Importancia de la red de relaciones.

- No hay reglas fijas sobre cómo planificar, motivar, evaluar, etc.
- El desarrollo de una escuela depende del tipo de organización, del entorno en el que está ubicada, de los problemas y de los conflictos que enfrenta.
 - Enfoque más flexible y más dependiente del contexto.⁶
 - Propone una escuela innovadora con un plan de trabajo abierto que produzca un efecto democratizador de las relaciones entre los docentes y entre docentes y directores, permitiendo así la evaluación mutua y la mejora de la acción por parte de los directores en cuanto a proporcionar apoyo y recursos.

Teoría del cubo de desperdicios

Importancia del conflicto y de la ideología.

- Se define a las organizaciones como “anarquías organizadas”, porque la relación entre medios y resultados no es lineal como indica la teoría tradicional y porque gran parte de la actividad de las escuelas no encaja con los paradigmas racionales orientados hacia un objetivo.
 - Se considera que los objetivos de una institución educativa son múltiples, ambiguos y cambiantes.
 - Se afirma que los miembros del centro educativo aspiran a conseguir objetivos muy diferentes, contingentes y no pocas veces contradictorios. Los intereses de unos chocan con los intereses de otros a causa de su preparación previa, la experiencia profesional, las ideologías contrapuestas, etc.
 - Se sostiene que sabemos muy poco de cómo funcionan las organizaciones educativas; de este desconocimiento procede la poca capacidad para diseñar cambios en el sistema.

Teoría del desajuste o del acoplamiento débil

Importancia de las normas no escritas de funcionamiento (actividades y metas que funcionan al margen)

⁶ TYLER, W.: *Organización escolar*, Morata, Madrid, 1991, p. 67.

- Aborda el desajuste o el débil acoplamiento (*loosely-coupled*) que existe entre la organización y los rendimientos que se espera alcanzar. Este **desajuste**, en parte, es debido a la propia organización que tiene normas no escritas de funcionamiento, es decir, existe una ausencia de integración entre los diferentes componentes de la organización.

- Los centros educativos ni están fuertemente coordinados por medio de un modelo burocrático, ni fuertemente integrados mediante un amplio modelo de relaciones humanas.

- Se da un alto grado de autonomía en sus miembros (normas propias), aunque existen reglas y procedimientos para coordinar las actividades internas.

- El director cumple un papel esencial en establecer las pautas de la organización, pero los profesores tienen una gran autonomía en su trabajo de aula en relación con el qué y el cómo enseñar.

La “disfunción” de la burocracia ocurre cuando las tareas de apoyo impactan o distorsionan la tarea principal de coordinación.

3. Paradigma crítico

Este paradigma avanza un paso más sobre lo establecido por el anterior. Si la intención del paradigma interpretativo era **comprender** el funcionamiento real de los centros escolares, la pretensión del paradigma crítico es descubrir la clave del **cambio** en dichos centros.

Son los propios miembros del centro educativo quienes:

- abordan las innovaciones y los cambios en educación,
- investigan con metodologías cualitativas y
- controlan, a su vez, todo el proceso.

Desde esta perspectiva teórica, el **director escolar**, en el ejercicio de su rol, deberá ser una persona dispuesta a:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Entender la sociedad en la que trabaja, “con la mente puesta en hacer efectivos |
|---|

los valores de justicia social, autodeterminación, igualdad de oportunidades, liberación de la autoridad represora, autenticidad en las relaciones sociales y bienestar de la comunidad”.⁷

- Evitar comprender la sociedad desde el punto de vista del control o del mantenimiento del sistema.

- *Desmitificar su propio papel y el de las instituciones, entre ellas la educativa, “reconociéndose” en su autobiografía personal y profesional desde su lugar como miembro de un grupo social conformado por la historia de esa sociedad y de su sistema educativo.*⁸

- Considerar la “racionalidad de la burocracia”, que reconoce valores específicos como el orden, la disciplina, la obediencia y la reglamentación, rechazando como contrarios los valores de independencia, creatividad y expresividad.

- Enfrentarse con el orden y la estructura para poder interpretar los procesos de cambio y de conflicto desde una perspectiva ética diferente de la propuesta en las teorías sobre la dirección y gestión escolar tradicionales.

- Fomentar una práctica democrática en la conducción de la organización, en la que esté presente la reflexión crítica y en la que se busquen objetivos educativos más allá de la integración y de la reproducción social.

- Promover en sí mismo y en los profesores la participación en la investigación de la acción social, de modo que los propios participantes se conviertan en investigadores.

England⁹ considera que este enfoque crítico coloca al directivo en las mejores condiciones para:

1. Interpretar el sentido que tienen para las vidas de los estudiantes, de los profesores y de la comunidad, las situaciones, los acontecimientos y las tendencias sociales.

2. Desarrollar una teoría del aprendizaje y de la docencia adecuada en sus aspectos sociológicos y emancipatoria en sus propósitos.

⁷ ENGLAND, G.: “*Tres formas de entender la Administración Educativa*”, en Bates, R. Et al., pp. 106-107., 1989.

⁸ BAZ LOIS, Francisco – BARDISA RUIZ, Teresa – GARCÍA ABÓS, Clara: “*La dirección de centros escolares*”... o.c., p. 58.

⁹ ENGLAND, G.: “*Tres formas de entender la Administración Educativa*”..., o.c., p. 107.

3. Descubrir aquello que es posible alcanzar en las escuelas en términos sociales y políticos.
4. Dejar al descubierto las fuentes de dominación en el funcionamiento del sistema educativo y sus conexiones con otras instituciones.
5. Valorar y modificar la política educativa y formular otra nueva sobre la base de su potencial emancipatorio.

El paradigma crítico asume una posición crítica de las Ciencias Sociales que reincorpora la dimensión ética excluida por la postura tradicional. Ahora su interés se centra en el desarrollo de una epistemología que tiene en cuenta las bases sociales para comprender el modo en que las estructuras de dominación controlan las prácticas de los profesores. Propone la mejora de la práctica docente con procesos de reflexión crítica sobre la relación entre las prácticas escolares y el potencial humano de emancipación.¹⁰

En la práctica el problema que se les presenta a los directores escolares es lograr, no sólo **comprender los cambios** que se producen, sino **influir en ellos**, lo que a su vez exige un compromiso con la acción.



Tal como afirmamos en un comienzo cada enfoque presenta una visión distinta del hecho social. El paradigma tradicional tiene una visión social que hoy ya no existe y que ya no responde enteramente a la nueva identidad profesional que se persigue en la gestión educativa.

Hoy la educación está en un contexto diferente. **Nos ubicamos en un paradigma distinto.** Las personas (alumnos y docentes) no son todos iguales ni tienen todos los mismos objetivos.

¹⁰ BATES, R.: Administration of Education: Towards a Critical Practice, en HUSEN, T. y POSTLEWAITE (eds..): International Encyclopedia of Education, p. 64, Oxford, Pergamon Press, 1985., citando en: BAZ LOIS, Francisco – BARDISA RUIZ, Teresa – GARCÍA ABÓS, Clara: “La dirección de centros escolares”... o.c., p. 59.

9. Los estilos de dirección

Distintos autores han trabajado tratando de pensar alternativas para la detección y el mejoramiento de los estilos de dirección.

Sergiovanni¹¹ caracteriza los modelos sobre la base de las siguientes imágenes:

La imagen Racional: Pone énfasis en el orden, las reglas y busca constantemente el consenso de intereses y valores.

☞ Las tareas de dirección consisten en clarificar propuestas y objetivos, descubrir las maneras específicas de conseguirlos, conducir el rendimiento, y asegurar que el profesorado tenga los requisitos, las habilidades y la formación adecuada para conseguir los objetivos.

La imagen profesional/colegial: Pone el énfasis en la competencia profesional y en la habilidad y su colaboración colegiada del profesorado para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

☞ Las tareas directivas se dirigen a apoyar el trabajo del profesorado.

La imagen del sistema social: Pone el énfasis en la consideración de la escuela como un conjunto interdependiente de partes que interaccionan entre sí y con el entorno desarrollando relaciones y sistemas de comunicación.

☞ La tarea directiva consistirá en conducir y facilitar el proceso de mejora involucrando a todos en un trabajo colaborativo.

La imagen política: Enfatiza en conflicto de intereses entre individuos y grupos que se concretan en facciones y coaliciones a través de pactos y compromisos.

☞ La tarea del directivo consistiría en aprovechar el conflicto para propiciar transacciones entre los miembros del equipo propiciadores de soluciones creativas.

¹¹ Una reflexión teórico práctica. Massachussets. (1987).

La imagen cultural: Concibe a los centros y el sistema escolar como grupos con culturas separadas y diferentes que interacciona sus valores entre sí.

☞ La tarea del directivo es la de potenciar la asunción de valores corporativos el sentimiento de pertenencias de los miembros a la organización y el de dar valor a las costumbres, ritos, ceremonias del grupo.

Cada una de estas *imágenes* conforma un *modelo de acción directiva*.



Actividad : “Los Estilos de Dirección”

Objetivos:

- Reflexionar e identificar su propio estilo directivo
- Desarrollar un plan de acción de mejora.

Consignas:

- Lea atentamente el texto sobre Estilos de dirección
- En forma individual analice su estilo de dirección
- En grupos de no más de tres personas que compartan el mismo estilo, establezcan un plan de acción para mejorar su estilo directivo.

En esta misma línea de trabajo, **Mintzberg**¹², realizó una descripción de lo que llamó *folklore* y los *hechos* de la tarea directiva. Definió la naturaleza del trabajo directivo a partir de un estudio sobre la literatura de la cual cita investigaciones sobre directivos de todo tipo (incluso líderes de grupos juveniles) y de sus propias investigaciones con directores.

Concluyó diciendo que, *los resultados de estas investigaciones se parecen tanto a las palabras de Fayol como una pintura cubista a otra del renacimiento.*

¹² Op. cit.

El autor deshace cuatro grandes mitos sobre la función directiva contrastando la imagen folklórica con los hechos que realmente desarrollan los directores.

Imagen folklórica N° 1

“El director es un planificador efectivo y sistemático”.

Hecho N° 1: Después de muchos estudios se ha demostrado que los directores y directoras trabajan a un paso que se caracteriza por la variedad, la brevedad y la falta de continuidad; que su actividad está fuertemente orientada hacia la acción y que no suelen dedicar mucho tiempo a las actividades reflexivas.

El directivo más que planificar debe responder continuamente a las necesidades perentorias e inmediatas de su trabajo; saltando de asunto en asunto, continuamente respondiendo a las necesidades del momento. Además, suele estar obsesionado por el desajuste que percibe entre lo que hace y lo que debería hacer. Cuando el directivo planifica debe hacerlo en el contexto de las acciones diarias, dinámicas e imprevisibles en ocasiones y no tranquila y racionalmente desde la abstracción de la torre de marfil de la "Ciencia de la Organización".

Imagen folklórica N° 2

“El directivo eficaz no tiene ningún deber regular que desarrollar”

Esta imagen asume que su trabajo consiste en dedicar todo su tiempo a pensar, planificar y distribuir tareas entre los demás y después sentarse para ver cómo se desarrolla lo que se planificó, actuando muy excepcionalmente. Lamentablemente, esto no es del todo real.

Hecho N° 2: Salvo algunas excepciones, el trabajo del director comporta el ejercicio de un cierto número de deberes regulares: ritos, ceremonias, negociaciones, actuaciones periódicas y constantes, para promover procesos de información, tratar de vincular a la organización con su entorno, etc. Acciones concretas, en suma, que comportan actuaciones directas y, frecuentemente, normalizadas.

Imagen folklórica N° 3

“El directivo debe poseer una información total acerca de lo que pasa en la organización”.

De alguna manera se lo concibe como la persona que describe la literatura clásica de la Dirección: *“situado en la cumbre de la pirámide, donde debe recibir toda la información importante”*. Si los directivos, a la hora de usar la información, tienen cinco medios básicos a su servicio: documentos, llamadas telefónicas, reuniones planificadas o no planificadas y paseos de observación, los hechos dicen no necesariamente expresan esto mismo.

Hecho N° 3: Los directores utilizan, casi únicamente, el medio verbal (conversaciones telefónicas, charlas informales, reuniones.).

Las evidencias que recoge Mintzberg ratifican que los directivos escolares casi nunca registran por escrito informaciones o datos relevantes para la organización. Les cuesta elaborar informes escritos o sistematizar las referencias que poseen en documentos. Más que obtener y manejar información leyendo o escribiendo prefieren dar importancia a la información "blanda": La charla informal, la especulación, el rumor, etc. Esto suele suceder debido al factor oportunidad (la hora, el momento en el que llega la información, la situación, entre otros.). Los detalles tangibles y reales son los que resultan más útiles, por tanto, el directivo tiende a utilizar poco la información escrita.

Así, pues, los datos y las informaciones fundamentales de las organizaciones están más en el cerebro de sus directivos que en las memorias formales de la institución o en los datos de las computadoras. Una consecuencia de este hecho es que los directivos tienden a no delegar ya que toda la información está en su cabeza.

“Decir a otro todo lo que se sabe- señala Mintzberg- sobre un asunto no es tan sencillo como pasarle un archivo; hay que descargar la memoria. Esto requeriría mucho tiempo y es más fácil hacer las cosas uno mismo. Así, el directivo está condenado, por su propio sistema de información, a un problema de delegación; deberá hacerlo todo solo o delegar información incompleta o inadecuada”.

Imagen folklórica N° 4

“La dirección es una ciencia y una profesión”.

Este enunciado -dice Mintzberg- es falso si se observa brevemente a cualquier directivo. *“No practica ninguna ciencia. Una ciencia desarrolla programas determinados analítica y sistemáticamente. Si ni siquiera sabemos qué procesos utilizan los directivos, ¿Cómo podemos hablar de análisis científicos? Y ¿Cómo podemos hablar de una profesión si no podemos especificar con precisión qué es lo que los directivos deben aprender?”*

Hecho N° 4: *“Los mecanismos mediante los cuales los directivos programan el tiempo, planifican y procesan información, toman decisiones y otras cosas residen en la parte más profunda de sus cerebros”.* Por lo tanto, parece que se mueven dentro de un terreno que tiene más de sentido común, juicio o intuición que de racionalidad y de tecnología.



Actividad : “Análisis de los Estilos de Dirección”

Objetivos

- Identificar los distintos estilos directivos presentes en una institución educativa.

Consignas:

- Lea atentamente el texto “Las imágenes folklóricas”.
- Escriba, en grupo, por lo menos dos imágenes folklóricas, de producción propia.
- Compártala con el grupo total.

10. Acerca del concepto de Poder

Hablar de dirección remire a hablar de autoridad y poder. En este sentido consideramos necesario aclarar estos temas.

Sabemos que Liderazgo, autoridad y poder son conceptos habituales en la literatura sobre la dirección. Ahora bien cuando hacemos referencia al concepto de **autoridad nuestra** referencia es el poder legal, formal o legítimo que se sostiene en la estructura organizativa y sancionado por las leyes y las normas.

En cambio cuando hablamos de *liderazgo* nuestra referencia son las características de los sujetos que ejercen el poder, tanto de manera formal como de manera informal, o bien las características de su conducta como líderes.

Ninguno de estos dos conceptos explica o desarrolla adecuadamente la naturaleza social del fenómeno del poder.

En este sentido, tanto liderazgo como autoridad son útiles y funcionales en la medida en que nos ayudan a describir y analizar las conductas de los individuos que ejercen el poder. Y aún son más útiles para las perspectivas prescriptivas, ya que permiten justificar un conjunto de recomendaciones para los líderes y directivos de las organizaciones. Pero precisamente por la facilidad y la abundancia de su uso, también nos pueden confundir.

Pueden hacernos creer que el fenómeno del poder, tanto en una modalidad como la otra es de naturaleza esencialmente individual, adoptando la forma de roles, funciones, atribuciones, etc. –en el caso de la autoridad– o bien de estilo de conducta o de características personales tales como el *carisma*, la *visión*, la *visibilidad*, etc –en el caso del liderazgo–.

En este marco diremos que el concepto de poder es un fenómeno esencialmente colectivo. El poder en las organizaciones adopta una forma reticular, como una trama en

la que los individuos cumplen un guión –al cual aportan ciertos matices de interpretación– escrito histórica y socialmente por una colectividad determinada, aunque por pertenecer a esa colectividad ellos también contribuyen a escribirlo.

*Foucault*¹³ (1978) ha sido el que mejor ha desarrollado la idea de la red como la forma que adopta el poder en nuestra sociedad. Se refiere a él como una:

Red productiva (productiva porque produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos) que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir.

Según este autor, el sujeto histórico llega al conocimiento en la interacción con los poderes sociales vigentes.

Así dice: “Los mecanismos de poder nunca han sido muy estudiados en la historia. Han sido estudiadas las personas que delentaban poder (...). Una cosa que ha sido aún menos estudiada, es el conjunto de relaciones entre el poder y el saber, las incidencias del uno sobre el otro. Se admite, es una tradición del humanismo moderno, que desde que se toca el poder se cesa de saber: el poder vuelve loco, los que gobiernan son ciegos. Y sólo aquellos que están alejados del poder, que no están en absoluto ligados a la tiranía, que están encerrados con su estufa, en su habitación, con sus meditaciones, éstos únicamente pueden descubrir la verdad. Ahora bien, tengo la impresión de que existe, y he intentado mostrarlo, una perpetua articulación sobre el saber y del saber sobre el poder.

No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquél descubrimiento, de ésta o aquella forma de saber, sino que ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza. No puede comprenderse nada del saber económico si no se sabe cómo se ejercía, en su cotidianeidad, el poder y el poder económico”.

¹³ *Microfísica del poder*. Madrid. (1992).

Es decir, la práctica del poder crea saber e inversamente, el saber conlleva efectos de poder. Por lo tanto, saber y poder no están divididos sino integrados, se incluyen e implican mutuamente.

Respecto de la naturaleza del poder, ésta no lo entiende como un fenómeno monolítico y compacto de dominación de un grupo sobre otro sino en las múltiples formas en que puede ejercerse en el interior de la sociedad.

Por tanto, quien sostiene que el poder no es el que conduce en su posición central sino en los sujetos en sus relaciones recíprocas. Este autor señala que el poder tiene que ser analizado como algo que circula, o que funciona y se ejercita en cadena, a través de una organización reticular. No está quieto en manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. Es decir, que el poder se mueve transversalmente, no está quieto nunca en los individuos.

10.1. Los equipos de conducción y el poder

Tal como lo afirmamos, las relaciones interpersonales tienen su fundamento en el ejercicio del poder. Las posibilidades que tiene un directivo para motivar e influir sobre otros modificando sus conductas en relación con los objetivos de trabajo están basadas en el poder percibido por el mismo y en el poder efectivamente existente.

Para influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa se necesita un poder en el cual apoyarse.

Según Serafín Antúnez, la capacidad de influir proviene de las siguientes fuentes:

1- El Poder de posición: es aquel que tiene y se reconoce a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. Se asocia a los conceptos de autoridad, jerarquía, nivel. El poder de posición se le otorga mediante un nombramiento.

2- El Poder Personal: está constituido por las características o rasgos de personalidad de aquellos que ejercen la acción directiva. Habilidades comunicativas, condiciones de liderazgo, etc. Poseen ese poder las personas que conocen muy bien las expectativas y necesidades de la gente.

3- El poder del Experto: se conforma por la expertez y competencia profesional, la credibilidad y capacidad de influencia está dada por el conocimiento que poseen.

4- El poder de oportunidad: está dado por aquellos acontecimientos transitorios que posibilitan el ejercicio del cargo. “ Tienen este poder las personas que se encuentran en el lugar oportuno, en el momento adecuado”. Antúnez

Este mismo autor, afirma que *“aumentar el poder de posición no deberá ser una aspiración del directivo, aumentar este poder no depende sólo de él, sino de aquellos que se lo confieren”*. El poder personal podría aumentar en la medida en que el director generase alguna instancia de revisión constante de su practica pero siempre condicionada por sus características individuales.

Sin embargo, si puede actuar sobre el poder del experto y el poder de oportunidad, a través de su formación continua.

Pero sin duda, el director tiene un lugar importante en la detección de problemas y conflictos, en identificación de las brechas para innovar y en las lecturas que realice de las situaciones que ocurren en la escuela.

Esto es: “ventana de oportunidad” de la innovación haciendo alusión a que es algo que se abre y se cierra y a lo cual, hay que estar muy atento porque generalmente no es una situación permanente sino que constituye una oportunidad.

En síntesis, la consideración de las circunstancias por las que pasa la escuela, las fortalezas y debilidades del grupo, el estar atento al contexto externo e interno, está aumentando su poder de oportunidad.



Lectura: **Claves para la organización de Centros escolares.** Serafín Antunez

Actividad :“El currículum de Formación de Directivos”

Serafín Antunez en su libro **Claves para la organización de Centros escolares**, presenta los tipos de formación para los directores, la metodología y algunas recomendaciones para el diseño y desarrollo de programas de formación.

Objetivos

- Detectar necesidades formativas para prediseñar un currículo formativo
- Proponer un currículo formativo para directores.

D

Consignas:

- Identifique las áreas de formación prioritarias en un curriculum para formación directiva.
- Describa la organización y la metodología más adecuada para llevar a cabo la formación.
- Proponga criterios de evaluación que den cuenta de los aspectos antes señalados (organización, metodología y áreas curriculares).
- Presente las conclusiones al grupo total.



En síntesis

En nuestra *Propuesta de Gestión directiva* incluimos el *Planeamiento Estratégico Situacional* como un conjunto de acciones tendientes a modificar una situación no satisfactoria.

Desde el planeamiento estratégico situacional los supuestos del planeamiento tradicional se modifican de un modo sustantivo al incorporar el punto vista del “*otro*” como actor competitivo. El otro como el conjunto de actores que intervienen en la acción, como un actor que interpreta la realidad desde el lugar que ocupa (situacionalmente), desde las prácticas que realiza y a partir de sus intereses y valores que sostiene.

Incorporar diversos actores implica tener en cuenta que los significados de la acción son múltiples (tantos como actores intervinientes) y no únicos, y dependen de la autorreferencia de los actores implicados y del contexto situacional.

Por lo tanto la eficacia de mi acción depende de mi intencionalidad y mi esfuerzo, pero también de la capacidad de superar la oposición y resistencia de otros actores.

En el ámbito de la *gestión educativa*, el *enfoque estratégico* es un cuerpo teórico y metodológico que guía los procesos de toma de decisiones y de intervención. Se centra fundamentalmente en el análisis, la comprensión, el compromiso y la participación real de los actores y de esta manera trata de optimizar los procesos y mejorar los resultados educativos.

Ahora bien, para que una realidad pueda ser modificada es necesario:

- ▶ *Identificar problemas*: Para realizarla es necesaria la participación de todos los actores intervinientes de forma tal de tener variados puntos de vista sobre una misma situación.

- ▶ *Generar, intercambiar y difundir ideas y propuestas de mejoramiento* que tienen los miembros de la comunidad educativa,

- ▶ *Formalizar los objetivos y las acciones.*

Lejos del modelo burocrático que ha caracterizado a la función directiva de las instituciones, se impone la necesidad de directivos con capacidad de imaginar usos alternativos de recursos, que sepan administrar con inteligencia la escasez de los medios disponibles, que asuman responsabilidades pero que también las deleguen y que, a la vez, generen instancias de participación que admitan diversas formas de compromiso e implicación en la tarea.