



La formación de directivos

Comprender su actuación
para transformar sus prácticas



La formación de directivos

Comprender su actuación
para transformar sus prácticas

Silvana Gyssels

371.201.2**Gys.**

La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas.

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008

60pp., 22x15 cm

ISBN: 978-980-7119-04-7

Descriptores: formación de directivos, gestión de centros educativos, liderazgo.

Colección "Formación de Directivos"

Autor: Silvana Gyssels

Equipo editorial: Beatriz Borjas, Silvana Gyssels

Diseño y diagramación: Equis Diseño Gráfico

Portada e Ilustración: William Estany Vázquez

Corrección de textos: Ceteris Paribus

Impresión: EDITORA CORRIPIO C. POR A.

Edita y distribuye: Federación Internacional de Fe y Alegría

Calle Cayetano Rodríguez 114, Gazcue

Código postal 10205

Distrito Nacional, Santo Domingo

República Dominicana

Teléfonos: (809) 2212786

Fax: (809) 6895276

federación@feyalegria.org

Publicación realizada con el apoyo de:

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

Centro MAGIS

© Fe y Alegría 2007

Hecho el depósito legal de Ley

Depósito legal: 6032008658169

ISBN: 978-980-7119-04-7

Caracas, enero 2008

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	7
Carta de agradecimiento a los directores y directoras de Fe y Alegría	11
CAPÍTULO 1	
Nuestros marcos de referencia	13
1. El contexto de pobreza y la propuesta de trabajo de Fe y Alegría	13
2. La realidad en América latina	15
3. La Educación Popular	17
4. La comunidad o el barrio	18
5. El centro educativo	19
CAPÍTULO 2	
La formación del directivo	23
1. Algunas características de la formación desde la década de los noventa hasta la actualidad	23
2. Algunas características de la actuación del directivo	25
a. La multiplicidad del rol	25
b. Las urgencias y la inmediatez de su gestión	26
c. La carga emocional y la implicación personal	27
3. Los condicionantes de la formación del directivo	29
a. Los saberes que hacen a la profesión	29
b. La manera de aprender de un adulto	31
CAPÍTULO 3	
La actuación del directivo	35
1. La necesidad de un conductor o líder	35
a. Los tiempos cambian... también las instituciones...	36
b. Las capacidades de un director	38
c. La construcción de liderazgos	41

2. La importancia del trabajo en equipo	42
a. La cultura de la organización	43
b. La forma de trabajar en equipo	45
Conclusiones	49
1. Directivos con capacidad de respuesta	49
2. Directivos en busca de soluciones	50
3. Directivos construyendo una mejor educación para su centro	51
4. Directivos trabajando con y para su comunidad	52
Bibliografía	55

PRESENTACIÓN

La colección **Formación de Directivos** se enmarca en el Programa de Formación del Personal de la Federación Internacional de Fe y Alegría como parte de un proyecto que pretende “propiciar la formación y la alta capacitación del personal directivo y técnico de las oficinas nacionales, los centros y programas de Fe y Alegría en todos los países, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación popular y demás acciones de promoción social que realiza el Movimiento”¹.

Este proyecto tiene como objetivos:

- Desarrollar estrategias formativas para la conformación de **equipos directivos**.
- Promover la **formación reflexiva** para la acción y la toma de decisiones del director y equipos directivos.
- Brindar **herramientas** de formación tanto de **carácter teórico como práctico** para ampliar el marco de reflexión y acción.
- Establecer como ejes de trabajo **el análisis de contexto, la gestión pedagógica, la gestión institucional, el rol del directivo, principios y herramientas y el análisis de casos para analizar la realidad**.

En este último objetivo se encuentran las líneas abordadas por la colección, buscando ampliar la experiencia y el compromiso de nuestros directivos para mejorar la labor en los centros educativos.

Las políticas públicas de formación de directivos en nuestro continente no han tenido el mismo impulso que aquellas dirigidas a los

¹ II Plan global de Desarrollo y fortalecimiento Institucional 2005-2009.

docentes. Sin embargo, cada vez más se pone en evidencia que introducir la innovación en los centros educativos pasa por reconocer el papel de los directivos en la gestión y el liderazgo en la organización de la comunidad educativa. Por ello, esta colección quiere contribuir a la formación de un personal que juega un papel importante en el logro de una educación pública de calidad, una meta en la que estamos comprometidos como movimiento de educación popular integral.

También queremos agradecer a los diferentes autores que participaron de la colección por ampliar la reflexión de Fe y Alegría, y acercarnos otros puntos de vista, otras miradas, conocimientos al accionar de nuestro movimiento, permitiendo así entablar un diálogo con otros que nos enriquece.

Por ese motivo invitamos a los directivos a participar de la experiencia de lectura y reflexión de esta colección, y a formar parte de este proyecto que trasciende las fronteras de un país y se convierte en una vivencia latinoamericana.

Padre Jorge Cela

Coordinador General de la
Federación Internacional de Fe y Alegría

Santo Domingo, agosto 2007

INTRODUCCIÓN

El programa de formación de la Federación Internacional de Fe y Alegría prioriza, además de la capacitación de los educadores populares, la capacitación de los directivos, y busca conformar en los centros educativos del movimiento equipos profesionales que se encuentren a la altura de las responsabilidades del ejercicio de una educación de calidad para los sectores populares.

Planteamos como movimiento la necesidad de situar el proyecto enfrentando el desafío de la formación de directores y directoras desde una mirada de la Educación Popular, dentro de una propuesta humanizante y humanizadora; sabiendo que no existe un gran recorrido de discusión, reflexión y producción al respecto. En la década de los noventa y a principios de la década actual, la formación en el continente estuvo marcada por un fuerte énfasis en paradigmas más tecnocráticos con un enfoque neoliberal, acompañando los sucesos políticos que se desarrollaban en muchos de los países de la región. Estos procesos tuvieron una mirada destacada hacia la eficiencia y los resultados en los procesos educativos. Por ese motivo, creamos una colección que busca abordar otro enfoque y la necesidad de formar a nuestros directivos.

El programa de formación de la Federación Internacional de Fe y Alegría detectó la necesidad de un proyecto de formación en cada uno de los países y una colección que lo acompañara, abordando diferentes temáticas que permitan a los directivos reflexionar desde la mirada de la Educación Popular, sin perder de vista las líneas vigentes en el desarrollo de habilidades, conocimientos y elementos para el desarrollo profesional.

El ejercicio de esta colección no consiste en cerrar recorridos dando una respuesta a planteos acerca del directivo y su quehacer, sino en empezar a posicionarnos en su problemática y a trabajar las posibilidades de la labor del directivo dentro de esta línea.

La colección se concibió como una propuesta de autores y, en cada libro, se invitó a distintos especialistas para plantear distintos puntos de vista, posicionar miradas, dar un marco conceptual que permita la reflexión y acción de los directivos. La finalidad de la propuesta es integrar una multiplicidad de miradas que permitan la discusión y la posibilidad de replanteos por parte del lector de los temas que tiene que afrontar como directivo.

Los distintos libros no tienen una mirada única pero sí un punto de partida común: la vulnerabilidad del contexto, las prácticas cotidianas, la inclusión, la mejora de la oferta educativa, la reflexión para el cambio social y educativo. Cada uno de los libros busca relacionar la teoría y la práctica, las realidades cotidianas y la posibilidad de actuar en ellas buscando mejoras en la desigualdad y la exclusión social y educativa.

Definir una formación en lo complejo de este rol y visualizar puntos en común en un programa latinoamericano es un desafío y una búsqueda de lo que es propio para la propuesta. Desde la colección, buscamos aportar a los directivos y equipos directivos marcos de referencia para la reflexión, el cuestionamiento, la acción y las mejoras del funcionamiento de los centros educativos de Fe y Alegría.

Los temas de la colección

La colección para la formación de los directivos se presenta en seis libros, cuyo orden depende del trayecto formativo que cada país elija para la formación de sus equipos directivos. Sin embargo, podemos definir unas temáticas de desarrollo que orientan la colección. Primeramente se encuentra el libro de Néstor López, *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula*, en el que se plantean los cambios producidos en las sociedades a nivel mundial y en América Latina en particular. Estas transformaciones políticas,

económicas, sociales, tecnológicas y culturales cambian la vida de los sujetos y de los alumnos que entran al aula y ubican a la globalización como dinámica particular en dichos cambios. Estas transformaciones producen efectos positivos y negativos en la región, pero destacan los procesos que entran al aula y cambian la relación entre escuela y comunidad, escuela y familias, y docentes y alumnos. La pobreza y la exclusión ocupan el centro del escenario para encauzar el accionar de la escuela como institución que educa a nuevos sujetos que entran a sus aulas.

Como contracara de los procesos de exclusión planteados aparece el segundo libro, *La pedagogía de la inclusión*, de **Silvia Finocchio** y **Martín Legarralde**, que abre la mirada desde lo pedagógico para dar posibilidades de igualdad en el ámbito de la escuela y la propuesta pedagógica. El libro explica cómo esos procesos se fueron posicionando históricamente en la escuela y cómo en la actualidad seguimos buscando inclusión y buenas propuestas que aborden la igualdad de oportunidades para las nuevas generaciones desde prácticas pedagógicas concretas, desde un mirada de lo “micro” en la relación de enseñanza y aprendizaje, en las rutinas escolares y las relaciones vinculares que se dan entre los miembros de la escuela.

El tercer libro, *Gestión institucional*, escrito por **Cristina Carriego**, aborda la gestión de la escuela en contextos complejos, en la dinámica de las escuelas que buscan una mejor organización y planificación de su propuesta educativa, sin perder de vista la posibilidad de seguir soñando con una escuela de calidad frente al contexto y la dinámica particular de la escuela. Se contempla la gestión desde el lugar del directivo como líder que encauza una forma de trabajo en la institución generando confianza, trabajo en equipo y poniendo énfasis en lo pedagógico de su trabajo como directivo.

Los tres primeros libros son un desarrollo teórico más que orientaciones para la práctica, pero su contenido aporta el desarrollo de ideas que son herramientas conceptuales que permiten la reflexión y la toma de decisiones.

Siguiendo la colección encontramos *Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas*, de **Mariana Rossi** y **Cristina Allevato**, un libro enfocado en los temas que nos convocan como

miembros de Fe y Alegría, desde el trabajo de algunos principios que nos definen y tienen que orientar nuestro trabajo cotidiano. Reflexionar sobre los principios y tener herramientas para la acción es pensar en el proyecto educativo de cada escuela, en la población a la que va dirigido y en la vida cotidiana de la institución. También pensar en principios que nos orientan es dar sentido a una institución y dar un lugar al directivo como garante y formador de dichos principios en la escuela y en la vida de la comunidad educativa.

El rol del directivo, escrito por **Liliana Jabif**, es un libro que explicita, a partir de un marco teórico, testimonios de directivos de América Latina desde su práctica y los problemas que surgen en ella, ejercicios y herramientas para el saber y el saber hacer del directivo, destacando el accionar para un mejor ejercicio del rol. El aporte de esta autora a la colección es posicionar al directivo en la práctica y describir los problemas que afronta y cómo los resuelve.

Por último se encuentra el libro *Análisis de casos: una mirada hacia la vida cotidiana*, de las mismas autoras de *Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas*, que a través de diferentes “casos” o situaciones problemáticas que emergen de la vida de nuestras escuelas, busca ubicar a los directivos en situaciones reales y reflexionar sobre problemáticas que surgen en las instituciones y permiten anticipar soluciones a partir de las experiencias profesionales y los marcos teóricos presentados en la colección.

CARTA DE AGRADECIMIENTO A LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS DE FE Y ALEGRÍA

Queremos agradecer a todos los directores y directoras de Fe y Alegría por su trabajo constante y por haber creído y seguir creyendo en una educación de calidad para los más pobres, allí donde termina el asfalto.

Podemos agradecer a los directores de hoy por su trabajo cotidiano, pero también tenemos que recordar a muchos directores que empezaron hace muchos años en condiciones precarias y que forjaron los cimientos de las instituciones que tenemos hoy.

Cada uno de ustedes, junto con su comunidad educativa y el barrio con el que trabajan, tratan todos los días de transformar la realidad inmediata y la vida de niños, jóvenes y adultos que asisten a nuestros centros.

Cambiar realidades y dejar una huella en la vida de otros no es algo con lo que se cuenta todos los días, algo que se planifica en forma anual y se logra a través de resultados y objetivos concretos. Es algo que se vive, por lo que se va a un centro, a una escuela; es una búsqueda silenciosa pero que termina escuchándose con gran fuerza, la fuerza de la tenacidad, de la obstinación, de creencia y del trabajo duro.

Sabemos lo que hacen y cómo lo hacen, cómo levantan barreras, crean otras opciones donde no las hay, consiguen lo imposible, buscan lo que no se encuentra, rescatan lo perdido y dan múltiples oportunidades, además de acompañar, querer, angustiarse, dignificar, definir, conducir, preocuparse y solucionar, entre tantas otras cosas. Administran recursos, hacen papeleo, reúnen a los docentes y familiares, revisan planificaciones, buscan presupuestos, acompañan a un lesionado, rem-

plazan a un maestro, sacan estadísticas y tienen muchas cosas que resolver para ayer.

Nuestros centros educativos mostraron y muestran que se puede, que otro mundo es posible, y lo logran a través del trabajo constante de hombres y mujeres que creyeron en este proyecto que es Fe y Alegría y pusieron su capacidad a disposición nuestra, a través de una entrega permanente, de una búsqueda con otros y de una mirada hacia un horizonte casi imposible, pero que se concreta todos los días.

Desde ya, muchas gracias. Éstas no son sólo palabras sino el sentir de muchos que vemos el trabajo de estas comunidades conducidas por directores y directoras, que han sabido llevar esta obra latinoamericana a un lugar de posibilidad muy diferente, para una educación mejor para los más pobres.

Por estos y muchos otros motivos, porque reconocemos sus logros y vemos los constantes desafíos que enfrentan y la creatividad que ponen en juego, queremos invitarlos a participar a través de esta colección para reflexionar juntos, ver distintos puntos de vista, escuchar a los diferentes autores y seguir abriendo horizontes. Para seguir creciendo y formando parte de un movimiento que no se conforma con los logros obtenidos sino que sigue en la búsqueda y se cuestiona ante la realidad que nos toca vivir.

Silvana Gyssels

Responsable del proyecto de formación de directivos

CAPÍTULO 1

Nuestros marcos de referencia

La propuesta formativa de directivos² se apoya en cuatro pilares sobre los que se fundamenta Fe y Alegría. Estos pilares se desprenden del ideario del movimiento y de los años de trabajo y la larga experiencia de los distintos países que asumen el desafío de cambiar las condiciones educativas de niños, niñas, jóvenes y adultos que forman parte de este proyecto de formación integral y educativa.

Los pilares en los que nos basamos son:

- el contexto de pobreza
- la realidad latinoamericana
- la Educación Popular
- la comunidad

1. El contexto de pobreza y la propuesta de trabajo de Fe y Alegría

El punto de partida para nuestra propuesta es el contexto donde se ubica la formación de directivos, allí donde se dan las prácticas de nuestros centros, **el lugar de los sectores populares**, de los barrios o zonas rurales de pobreza y marginalidad extrema.

El contexto de pobreza es el escenario de trabajo y la elección privilegiada de Fe y Alegría, el lugar de construcción de propuestas y el espacio “donde la vida pasa” para las distintas generaciones que forman parte de este movimiento.

² Cuando nos referimos al término “directivos” incluimos a hombres y mujeres que trabajan en Fe y Alegría.

Esta pobreza marcada por ausencias, carencias, abandonos, exclusión de consumos necesarios y desigualdad de oportunidades que priva a millones de seres humanos de los beneficios económicos, sociales, civiles y humanitarios que se han construido a lo largo de la historia.

Estar excluido o al margen, “ser pobre”, puede concebirse desde miradas, paradigmas o ideologías diferentes pero, para nuestro trabajo, “ser pobre” es el lugar desde el cual se mira y explica la realidad.

Partir de este contexto nos obliga a trabajar en relación con los espacios y tiempos construidos por los diferentes protagonistas. Son espacios definidos por la precariedad del barrio, la ausencia de servicios, la falta de distribución de lugares propios, la usurpación y la ausencia de planificación urbana. Se encuentran al margen de la ciudad, donde viven inmigrantes, desplazados, indocumentados e ilegales, donde una persona se convierte en un “ser invisible para la sociedad”³.

El tiempo en los barrios, comunidades, favelas, villas de emergencia y poblaciones se vive y padece en condiciones de un alto nivel de vulnerabilidad. Esto lleva a sus habitantes a desarrollarse en el tiempo presente, de la sobrevivencia, de “salir a buscar” y vivir en una dimensión que permita anestesiar la incertidumbre del mañana. Poder funcionar en otro tiempo, imaginar un futuro y pensar en una posibilidad de cambio o progreso social permite programar el porvenir, y dominarlo requiere una capacidad tanto individual como colectiva para actuar sobre las necesidades, la naturaleza y la vida misma, y así poder proyectarse (Castel, 2004).

Vivir en los barrios o comunidades también puede dejar huellas de solidaridad, apego, cercanía con el otro, convivencia y generosidad con lo que no se tiene, pero estar al margen y ser desposeído convierte a los barrios en un lugar donde la violencia manda, la infancia está desprotegida, la juventud no tiene futuro, la drogadicción es un medio de trabajo y consumo, la maternidad y paternidad llegan a una edad muy temprana y los vínculos familiares se organizan por inmediatez más que por responsabilidad.

³ En América Latina, 222 millones de personas son pobres, y 96 millones de ellas sobreviven en la indigencia. La tasa de pobreza es del 44%, y la de indigencia, del 19,4% (Banco Mundial, 2004).

La emergencia y precariedad permanentes y la exclusión fragmentan y enfrentan a la sociedad, crean muros, imponen injusticia, generan violencia, nos vuelven insensibles y nos deshumanizan. Abrir los ojos, atenuar la pena, estar dispuestos a cambiar la realidad, creer en que es posible, abrir canales de comunicación, convocar a la participación y llevar adelante proyectos son principios de acción y trabajo que nos permiten empezar a transitar contextos de pobreza para poder intervenir en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades y derechos para las comunidades con las que trabajamos.

Ubicar la propuesta en un lugar determinado es partir del quehacer cotidiano, de las necesidades vividas y de los problemas propios, aportando desde un marco general los cuestionamientos que pertenecen a la realidad de la pobreza. Las prácticas en contexto imponen un ejercicio de reflexión permanente de encuentro con el otro, y ese encuentro implica una búsqueda en uno mismo y en el lugar que uno ocupa en un proyecto educativo común a todos, sin acallar a las personas con las que trabajamos para su crecimiento personal y transformación. El trabajo de dirección en un centro de Educación Popular no es hacia la gente de las escuelas y de los barrios, sino con la gente de las escuelas y de los barrios.

Descubrir necesidades de la comunidad y de la escuela permite crear los espacios para la reflexión y aportar ideas, generar propuestas para solucionar los problemas o encaminar acciones, convertir aquello imposible de solucionar en algo de probable solución y de construcción colectiva para poder actuar, para poder cambiar su realidad, para convertir cada una de estas desesperanzas en una oportunidad para cambiar la realidad.

2. La realidad de América Latina

La pobreza es un tema común en los países de Latinoamérica en menor o mayor medida. Esta realidad no nos muestra como el continente más pobre pero sí como el más desigual⁴. La desigualdad social

⁴ Desde la década del noventa hasta el 2000, siete millones de personas de clase media pasaron a ser pobres, y creció la brecha entre ricos y pobres (Banco Mundial, 2004).

se basa en una falta de distribución igualitaria del ingreso que afecta la posibilidad de tener una buena calidad de vida y de acceder a una buena cobertura en salud, educación, vivienda, etc.

Existe una creciente desigualdad, sobre todo desde la década del noventa, cuando el crecimiento económico de algunos países no se manifestó en un progreso de igualdad distributiva en lo social ni en lo material y marcó una creciente brecha entre los más ricos y los más pobres.

En 2005, el 60% de niños y niñas eran pobres, lo que nos habla de las condiciones materiales, físicas y psíquicas en las que se encuentran los niños que asisten a nuestras escuelas.

La desigualdad y la pobreza existen y afectan gran parte de nuestro continente: No pertenecen al campo de la naturaleza ni al campo de lo divino; son una producción humana y, como tal, requieren la intervención y el trabajo de mujeres y hombres para poder cambiar.

Las democracias de América Latina tienen una deuda pendiente con el logro de una justicia social que permita poner estos temas en la prioridad de las agendas de los gobiernos y en las acciones concretas. Hoy por hoy, estamos muy lejos de que los estados nacionales respondan con políticas eficientes a estas necesidades y de que los representantes escuchen y viabilicen las demandas de los sectores populares, en tiempos de urgencias de la vida de las personas más necesitadas.

Este círculo de falta de ingreso económico repercute en la calidad de vida de los sujetos y en la oportunidad de desarrollar una escolaridad que brinde una inserción laboral y social diferente, para poder planificar un futuro y construir un proyecto de vida.

La realidad de América Latina también muestra una desigualdad educativa con circuitos diferenciados de oferta escolar, sistemas educativos fragmentados que proponen diferentes escuelas para distintas clases sociales, tanto en el sector público como en el privado. Podríamos decir que, en América Latina, los sistemas educativos pueden relacionarse con una frase como “dime a qué escuela asistió cada alumno y podremos decir qué clase de educación recibió”, ya que la calidad educativa de un alumno del sistema privado es diferente de la de un

alumno del sistema público, y el alumno de la zona rural es diferente del de las zonas urbanas⁵. Pero cabe destacar que los sistemas educativos, las escuelas no logran escapar de las variables sociales que llevan a no poder generar en las escuelas oportunidades para aquellos que ingresan y que, como grupo social o como persona, no encuentran la posibilidad de construirse a sí mismos en forma diferente a través de la educación (Dubet, 2005).

Actualmente América Latina no abre las puertas a modelos de vida diferentes para los sectores marginados del consumo, de la vida digna, de la educación y de la salud. Todavía hay mucho por hacer y mucho por demandar para el logro de una sociedad más justa y equitativa para todos en este continente.

3. La Educación Popular

La Educación Popular es un medio para la transformación personal y social de las situaciones de injusticia que sufren hombres y mujeres de América Latina y que marcan su vida y la mirada hacia el futuro de las personas en situación de pobreza y exclusión.

Una transformación social no es solamente incluir a esta sociedad que se expresa y se define en forma injusta, sino que es poder pensar una sociedad diferente con otros vínculos sociales, con un sentido de igualdad y justicia para todos, donde haya una mejor repartición de los beneficios sociales y económicos, con buenas posibilidades de desarrollar un proyecto personal y colectivo. Donde diferentes personas aprendan a convivir con sus igualdades y diferencias, pero no a expensas de unos y de los otros porque no hay buenas condiciones de vida para todos en una sociedad desigual.

⁵ Resultados obtenidos en el PEIC (Primer estudio internacional comparativo sobre logros en educación realizado en la región, durante los años 1995 y 2000). Los primeros resultados fueron publicados en 1998. El estudio comparativo se realizó en 15 países del continente. En dicha investigación, se identifican notables desigualdades entre las escuelas urbanas por sobre las rurales, y lo mismo sucede con las escuelas privadas por sobre las estatales (Casassus, 2003).

Para transformar y transformarnos necesitamos que este horizonte, hoy utópico, nos guíe y nos oriente en la búsqueda permanente y en la reflexión colectiva. Teniéndolo como un punto de llegada, podemos ponernos en marcha y construir una alternativa.

La intencionalidad pedagógica ética y política de la Educación Popular nos interpela para no caer en un mero instrumentalismo educativo que forme los insumos para una sociedad injusta, que capacite para estar más formado y seguir en carrera, sino la de formar conciencias para construir otra manera de estar en el sociedad.

En cada escuela, en cada centro de Fe y Alegría, hay que buscar esta forma diferente de estar en el mundo, generar comunidades de convivencia democrática (Pérez Esclarín, 2003) dando en estos micro-sistemas la posibilidad de vivir en democracia construyendo una oportunidad alternativa para los que viven en los sectores populares.

La Educación Popular, en su ejercicio pedagógico, crea y recrea educación con las dificultades que esto conlleva. Trabajar en contextos de pobreza da la oportunidad de generar justicia educativa, brindando educación de calidad y oportunidades de aprendizaje a distintas generaciones que quieren acceder a un patrimonio cultural universal al que también tienen derecho, y ejerciendo su derecho de aprender a través de una comunidad que se organiza para gozar del derecho a la educación.

4. La comunidad o el barrio

La comunidad, compuesta por hombres y mujeres, adolescentes, ancianos y niños, está tratando de construir un modelo diferente de estar en sociedad. Por ese motivo, el enfoque de Fe y Alegría no parte solamente de la acción escolar sino que abre los muros a la comunidad y a la posibilidad de hacer juntos.

La comunidad se concibe como un grupo de personas que se ubican en un espacio y territorio determinados, con un sentido de proximidad y reconocimiento mutuo, unidas por lazos afectivos que les permiten orientar sus acciones hacia la construcción del bien común y la mejora de la calidad de vida de sus habitantes.

La escuela y la comunidad se insertan en una relación cercana, van definiendo lugares de participación y líneas de acción, para desarrollar propuestas y ofertas de los servicios que se puedan brindar.

“...El barrio como espacio territorial y simbólico donde se construyen los sentidos de la vida cotidiana y una manera de estar en el mundo. El lugar no es un simple territorio sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él”. (Duschatzky, 1999:28).

El barrio se concibe como unidad de sentido y análisis, desde donde se interpreta la realidad y desde donde se mira el mundo, donde se abren o cierran posibilidades. Salir del barrio a ver otras maneras de vivir muchas veces no es fácil desde un punto de vista afectivo, desde las posibilidades económicas ni desde la capacidad de ver e interpretar otras formas de habitar el mundo.

Los barrios sensibles acumulan importantes factores causantes de inseguridad: fuertes tasas de desempleo, empleos precarios y actividades marginales, hábitat degradado, urbanismo sin alma, promiscuidad entre grupos de diferente origen étnico, presencia permanente de jóvenes inactivos que parecen exhibir su inutilidad social, visibilidad de las prácticas delictivas ligadas al tráfico de drogas y a los reducidos, frecuencia de “incivildades”, momentos de tensión y agitación, y conflictos con las “fuerzas del orden”, etc. (Castel, 2004).

La escenificación de los suburbios y la categorización de las clases peligrosas ubican a los barrios y sus habitantes como portadores de los miedos y de la sensación de peligro del resto de la sociedad. Estos posicionamientos nos ubican en adentros y afueras, en nosotros y ellos que no pueden negarse pero sí abordarse para una construcción diferente de sociedad.

5. El centro educativo

En Fe y Alegría, la escuela tal como la conocemos en los sistemas educativos de América Latina se transforma en un **Centro Educativo Comunitario** donde se promueven diversos programas de educación y

desarrollo social para padres, madres y otros miembros de la comunidad.

Esta transformación implica un largo proceso que tiene que ver con la misma selección de los contenidos que se van a trabajar en las clases, con la función que cumplen los padres en la escuela, con las actividades especiales, con la organización de cooperativas de consumo, madres voluntarias, comunidades cristianas de base, centros culturales, organizaciones deportivas, etc. **La escuela se va transformando en un centro comunitario de producción cultural**, de organización de la comunidad, y también en un espacio para enfrentar y resolver solidariamente los problemas que afectan a las comunidades (Orbegozo, 1999).

El centro educativo no se percibe solamente como un lugar de enseñanza y aprendizaje, sino también como ámbito donde se da la vida y el crecimiento personal, un lugar donde *“para ser tienen que estar siendo”* (Freire, 1985: 92). Esto es válido tanto para los alumnos, las familias y los que trabajan en la escuela como para la comunidad que la rodea. Si la vida pasa por la escuela, no tendría que pasar por el margen sino atravesarla y definirla en forma cotidiana. En la escuela se enseña, se aprende, se crean vínculos con otros y se vive; las vivencias son múltiples y no están todas definidas por el currículum, sino por la calidad de los vínculos que se forman en ella.

El tema es lograr **“la escuela de la humanidad y de la vida”** para el desarrollo pleno de las personas que se encuentran en ella, que creen en el proyecto, que lo asumen y lo definen desde la vitalidad, desde el afecto y desde el saber y conocimiento compartido.

Un centro donde se construye humanidad, se desarrollan identidades para el cambio, se da la cercanía para desarrollarse como personas, se buscan lazos comunitarios para cambiar la realidad vivida.

Mantener un horizonte de esperanza en contextos vulnerables requiere un nivel de organización y gestión, ya que este proyecto ambicioso y, en muchos casos, utópico requiere capacidad de planeación y concreción porque no puede dejarse librado al azar ni al espontaneísmo. Por ese motivo, un centro educativo debe abordar distintas dimensiones de ejecución: la afectiva, la comunitaria, la organizacional, la pedagógica, la pastoral, etc. Las diferentes dimensiones implican un nivel de

ejecución y un personal formado acorde con los objetivos planteados. Para ello, la necesidad de formar directores y equipos directivos que puedan llevar adelante con idoneidad estos desafíos es un objetivo primordial, para poder responder a una realidad tan compleja.

Partiendo de esa realidad, un centro debería tener:

- **Los pies en la tierra:** Lectura y análisis del contexto.
- **Un horizonte claro:** Objetivos que queremos alcanzar.
- **Saber qué somos y quiénes somos:** Identidad institucional e identidad y formación de las personas que componen la institución.
- **Acuerdo en lo que tenemos para ofrecer y cómo mejorarlo en forma permanente:** Nuestro marco de acción, los valores en los que queremos formar y convivir, los saberes que queremos transmitir, las actitudes que queremos inculcar.

La escuela entra en una dinámica de trabajo permanente que analiza su contexto y sus necesidades –**Diagnóstico**–. A partir de allí define objetivos, pero no sólo de lo que surge de las necesidades planteadas, sino también del proyecto más amplio que busca concretar en formación, calidad educativa, convivencia, valores, etc. –**Objetivos**–. Para ello hay que saber quiénes somos, qué buscamos y cómo lo vamos a conseguir como institución y organización –**Planificación de actividades y ejecución**–. Es necesario saber cómo resultaron esas actividades, rectificando rumbos y planteando nuevas actividades a partir de la concreción de las anteriores –**Evaluación y nuevos planes de trabajo**–.

Esta posibilidad de concreción es una herramienta útil para el desarrollo de un proyecto que se define desde un punto de vista ético, político y pedagógico propio de la Educación Popular. Por eso, la propuesta de un centro debe contar con valores humanos de desarrollo pleno de las personas y valores democráticos de igualdad de oportunidades, y generar mecanismos de participación, encuentro y diálogo. A partir de allí, debe proponer una educación de calidad para todos respetando diferencias pero construyendo igualdades, y dando a todos lo que necesitan pero pudiendo cubrir y especializar la oferta educativa para los que necesitan más.

Pensar en un centro educativo que imparta justicia educativa para los miembros de una comunidad es el punto de partida de nuestro trabajo cotidiano.

En síntesis, estos marcos de referencia nos permiten situar la problemática donde están insertos nuestros centros desde una perspectiva global como es la pobreza y la realidad latinoamericana. También nos permite situarnos en la vida cotidiana y concreta del barrio y el centro educativo. Partir de estas miradas nos ubica como movimiento de Educación Popular, como un colectivo con un objetivo común que es ayudar a transformar la realidad de miles de familias de distintos países que tienen la pobreza, la exclusión y el abandono social arraigados en sus realidades.

Partimos de lo global para llegar a lo cotidiano de la vida en el barrio contextualizado en culturas diferentes y en personas diversas, pero unidas por la posibilidad de cambio. Finalmente el centro educativo es el lugar donde se construye ese cambio, la unidad mínima de trabajo, democracia y construcción colectiva, justicia social y educativa.

A lo largo de la formación de directivos, es necesario realizar ciertas preguntas que enmarquen el trabajo del directivo y de la comunidad educativa. ¿Cuál es la sociedad en la que queremos vivir? ¿Qué grado de influencia tiene la escuela en el barrio para proyectar un cambio en la vida de la comunidad? ¿Cómo se construye un cambio social? ¿Cuál es el grado de acción o de influencia de una comunidad educativa para el cambio social y comunitario?

¿Qué personas queremos formar? ¿Cómo van a contribuir a una sociedad más justa?

Definir la acción educativa en los cuatro marcos de referencia planteados con anterioridad es salir de la escuela y de su mirada cotidiana para ver la sociedad y el legado que queremos dejar en ella a través de la formación día a día con una mirada más comprometida con el futuro.

CAPÍTULO 2

La formación del directivo

1. Algunas características de la formación desde la década de los noventa hasta la actualidad

Si se analiza el mapa general de la formación de directivos en América Latina se constata una falta de políticas públicas para la atención del personal que conduce las escuelas (Cardini, 2006). Las políticas de formación en el continente, en general, tienen un carácter más esporádico que una propuesta permanente que permita reconocer al directivo como personal de alto nivel de influencia en las organizaciones escolares. Esta falta de acompañamiento se observa tanto en la formación inicial como en las propuestas a lo largo del ejercicio de su función.

Durante la década de los noventa y a través de las reformas educativas que se realizaron en el continente, la escuela adquirió un lugar protagónico, sobre todo en busca de calidad educativa (Poggi, 2001). La necesidad de llevar adelante, en cada escuela, propuestas innovadoras vinculadas a las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje buscaba mejorar la oferta educativa permitiendo, desde la innovación pedagógica, una mayor inclusión social o una solución para los problemas de aprendizaje o la calidad educativa. La escuela, convertida en una unidad de enseñanza y aprendizaje, busca superar la idea de una suma de aulas, de un grupo de docentes trabajando en forma aislada, y se convierte en centro de intervención a partir de una mejor gestión, construyendo nuevas propuestas para la mejora de la calidad y la oferta educativa.

Durante esa década, la escuela se priorizó como unidad misma de cambio educativo, pero esta responsabilidad no se vio acompañada por una política permanente de formación de los equipos directivos que

tenían que llevar adelante la tarea. Las escuelas quedaron demandadas y exigidas por este nuevo posicionamiento, pero poco acompañadas desde los sistemas educativos. Si a esta problemática le sumamos la de una escuela situada en contextos vulnerables, la posibilidad de dar una respuesta a lo que se demanda se convierte en la mayoría de los casos en un fin imposible.

La formación del directivo generalmente se diluye en la inclusión en otros programas de formación docente, asumiendo que su participación es garante de concreción de la propuesta en su escuela. De esta manera, se lo incluye en el debate de temas educativos como los derechos del niño, la discriminación y el trabajo infantil, entre otros. Este lugar de garante de la instalación de determinados temas en los centros de enseñanza tampoco indica al director cómo trabajarlos en la escuela desde su lugar; no lo posiciona en su función específica ni lo prepara para las responsabilidades que le toca afrontar institucionalmente.

Las propuestas que se encontraron en distintos países del continente revelaron que la formación específica se da en casos aislados y que los cursos se relacionan principalmente con temas administrativos-legales para asumir el cargo (Cardini, 2006). Lo más frecuente en la formación es encontrar temáticas ligadas al liderazgo, a la gestión y a temas administrativos.

A este planteamiento deberían sumarse las políticas de descentralización, que jerarquizan el lugar de autonomía de la escuela pero que no acompañan en la formación a los responsables de dirigir las políticas de autogestión o de mayor autonomía de la vida institucional. Priorizar en las propuestas formativas la capacidad de generar vida y una mejor educación en una escuela, privilegiar el aprendizaje, administrar recursos, promover el trabajo de los docentes y generar espacios de reflexión es jerarquizar el lugar del directivo ejerciendo un liderazgo que dinamiza, facilita procesos, apoya a su comunidad, motiva y coordina acciones.

Tener en cuenta al directivo y algunas características marco de su trabajo nos permitirá visualizar líneas de formación más acertadas. Para ello, caracterizamos algunos aspectos de la vida cotidiana del directivo: **la multiplicidad del rol, las urgencias y la inmediatez de su gestión, la**

carga emocional e implicación personal, los saberes que hacen a la profesión y la manera de aprender de un adulto.

2. Algunas características de la actuación del directivo

a. La multiplicidad del rol

Las tareas del director en una jornada de trabajo son difíciles de determinar; su labor varía y recorre un espectro que va desde lo pedagógico y los informes estadísticos hasta la supervisión de la limpieza del establecimiento. La multiplicidad del rol se define por las actividades que se realizan y por la simultaneidad de su ejecución; es común ver a un director decidir varios temas y tareas de distinto valor y características al mismo tiempo, tratando de dar una respuesta rápida a todas ellas. Además, su actividad y concentración se ven interrumpidas, a lo largo del día, por un sinnúmero de preguntas o problemas de distintos actores de la vida de la escuela: padres, personal administrativo, alumnado, docentes, etc. El director tiene que lidiar con esta situación en forma permanente sin perder la cordura.

Esta problemática también se relaciona y se posiciona en el contexto donde se ejecuta la tarea ya que, en contextos de vulnerabilidad social, el personal directivo asume, frente a los alumnos y las familias, roles para los que no está preparado o que no están estipulados en el ejercicio de su tarea. Así, su trabajo se complejiza por las situaciones vitales que atraviesan la comunidad con la que trabaja y tiene que afrontar el abandono social, afectivo y familiar del alumnado, y sus necesidades básicas insatisfechas. Estas situaciones hacen que el directivo o equipo de dirección cumpla tareas de protección, resguardo y alimentación, lo que suma un componente afectivo y de mayor responsabilidad, ya que muchas veces estas figuras se convierten, junto con los maestros y maestras, en los únicos adultos responsables frente a los niños, adolescentes y familias de su escuela.

Tanto en el contexto urbano como en el contexto rural, generalmente no se cuenta con el personal necesario para la cantidad de problemáticas que surgen. Esto suma a la multiplicidad del rol y a las variadas situaciones que deben resolver los directivos el hecho de tener

que asumir varios puestos de trabajo, sin contar con la formación en las variadas cuestiones que deben afrontarse cotidianamente.

La multiplicidad de acciones, en forma simultánea y con un margen de tiempo muy reducido para poder accionar, es una característica del trabajo directivo.

b. Las urgencias y la inmediatez de su gestión

El trabajo del director se determina por el carácter urgente de la toma de decisiones y por el hecho de que todo es para ayer. Esto hace que las decisiones que tiene que tomar sean inmediatas y que no pueda contar con tiempo para la reflexión, la planificación y el trabajo en equipo. Dar una respuesta a los padres, decidir sobre un conflicto entre personas, trasladar a una alumna lastimada, recibir inspecciones, completar planillas; todas éstas son cuestiones que el director debe resolver en forma urgente e inmediata y que se suman a la tarea que ya estaba haciendo.

A su vez, las múltiples interrupciones que tiene el directivo durante el día hacen que aquello que ya tiene ordenado y priorizado en su trabajo sufra postergaciones y se convierta también en algo para resolver a último momento.

Frente a estas características de múltiples tareas simultáneas y de carácter urgente e inmediato, tendríamos que pensar qué habilidades hay que ayudar a formar para el acompañamiento de este rol, qué saberes hay que instrumentar para que estos directivos pueda llevar adelante la institución educativa.

Hay que detectar estas características para ofrecer la formación necesaria y dar respuestas para que el directivo pueda determinar en forma rápida, con saberes y experiencia, las resoluciones que hay que aplicar. El escritor José Saramago dice *“el caos es un orden por descifrar”*, pero para poder ordenar este caos es necesario poder anticipar y planear, o tener una metodología de trabajo que permita priorizar y jerarquizar tareas con una coherencia y lógica propias de la conducción y el accionar educativo.

El directivo tiene que poder tomar decisiones mientras acontece la acción: ejercer la improvisación bien planificada. Tiene que ver, en la práctica, posibilidades de reflexión en la acción, marcos de resolución, saberes a los que recurrir, experiencia reflexionada de modos de actuar frente a un problema (Poggi, 2001).

Frente a la complejidad de las situaciones que tiene que afrontar, tomar a su cargo y resolver, el directivo debe contar con una serie de herramientas de carácter conceptual, con un conjunto de procedimientos para la práctica. En caso contrario, su labor se ve muy dificultada ya que, en cada situación, tiene que empezar de nuevo o descubrir qué pasa y cómo pasa. Esta capacidad de respuesta y acción se ve dificultada por la falta de formación para el rol, por eso hay que tratar de proveer a los directivos de una serie de saberes y acciones a las que puedan recurrir en cada caso y de marcos de saber y actuación que les permitan actuar. De otra manera, el directivo tiene que empezar un recorrido de ensayo y error para buscar soluciones. Hay que dotar a los directores de la posibilidad de contar con criterios⁶ de acción, definidos en forma institucional, para respaldar el accionar y la toma de decisiones. Estos criterios se forman a partir de consensos pero se ven respaldados por una teoría que ilumina la práctica y por el bagaje de experiencia del director o de la historia de otros directores a nivel institucional.

c. La carga emocional y la implicación personal

La afectividad que conlleva la tarea en contextos populares enmarca el rol de los directivos en una presión que también afecta su labor. Los directivos y el personal docente muchas veces son los únicos adultos con los que cuentan los niños y jóvenes para recibir apoyo, contención y protección, y poder construir una imagen de futuro diferente de la que tienen. Esto genera una carga emocional y responsabilidad que debe afrontarse diariamente en una gama muy amplia de problemas humanos.

⁶ Llamamos "criterio" a aquello que, independientemente de las circunstancias, permite actuar deliberadamente de una manera y no de otra.

Esta carga emocional puede ser un obstáculo y un precursor frente a la acción cotidiana, ya que puede ser un motor para trabajar, emprender tareas y buscar soluciones o un desgaste que inmoviliza, angustia y quita capacidad de resolución y respuesta.

Involucrarse con los alumnos y sus familias puede agregar un componente vital al directivo y desarrollar vínculos a lo largo de su vida que enriquecen su historia profesional y personal, y su manera de ver la vida y transitarla, pero el involucramiento también es un peso muy difícil de llevar cuando hay fracasos, pérdidas, peleas y falta de reconocimiento frente a este esfuerzo.

Ser responsable de la vida de otros en contextos de vulnerabilidad social y violencia lleva a estos profesionales a una constante duda respecto de hasta dónde llega su tarea, cuál es el límite de la responsabilidad que tienen frente a la infancia y la adolescencia, y las situaciones de maltrato, robo, drogadicción, abandono. Las investigaciones demuestran que el componente afectivo agrega un aspecto de suma importancia a la función del director, ya que los directivos que se destacan saben manejar este componente pero se involucran fuertemente con sus alumnos y su comunidad para sacarlos adelante y buscar soluciones.

Además, un directivo tiene que mantener el equilibrio entre su vida profesional y su vida familiar, ya que la presión de las demandas del contexto y el drama humano con el que le toca trabajar tensiona otras responsabilidades y necesidades afectivas como su vida personal y familiar.

Manejar límites, tener la mente clara y saber tomar distancia a tiempo son habilidades necesarias pero no tan fáciles de desarrollar ante poblaciones en las cuales el dolor humano, el sufrimiento y la carencia son temas cotidianos.

La carga emocional puede ser el motor que genera el cambio y la reacción positiva a los problemas, pero también puede ser una forma de anestesia que nos impide actuar y tomar decisiones. Saber manejar estos aspectos y poder tomar distancia para la reflexión es una necesidad y obligación en la tarea para no generar un desgaste que lleve a la inacción.

Hasta el momento, caracterizamos algunos aspectos del trabajo del directivo, ¿pero cuáles son los aspectos formativos que tenemos que afrontar a la hora de armar un programa de formación?

3. Los condicionantes de la formación del directivo

Detallamos algunos aspectos que debemos abordar a la hora de formar a un directivo:

- Los saberes que hacen a la profesión
- La manera de aprender de un adulto

a. Los saberes que hacen a la profesión

¿Cuáles son los saberes que necesita un director para llevar adelante un centro educativo?. ¿Cómo se definen estos conocimientos: por la capacidad de responder al ámbito educativo y a la pedagogía, llevar adelante una organización y ser un funcionario del sistema, por el contexto donde está ubicada la escuela, la modalidad o el nivel educativo donde se desarrolla su función o por todos esos factores? ¿Qué bagaje de conocimientos tiene que poseer el directivo para llevar adelante su labor? ¿A qué tiene que poder recurrir para planificar, proyectar y resolver conflictos?

Definir saberes y conocimientos para una formación implica seleccionar conocimientos socialmente válidos para ser aprendidos, conocimientos que deben ser almacenados para formar parte de un marco de referencia que permita la reflexión, la acción y la ejecución en su trabajo. También implica poseer una ética y guiarse por valores que orientan las decisiones, tener habilidades de dominio, actitudes y conocimientos que tienen que ver con la formación de base, para las funciones y roles por cumplir, con la capacidad de acción y reflexión en la práctica.

Se trata de un saber que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo, nos hace pensar en el saber de las preguntas, de los cuestionamientos acerca de la realidad, de los instrumentos que utilizamos, de las estrategias de acceso al conocimiento y no en las respuestas mecánicas. Es un saber en proceso que es válido en la pregunta que moviliza y en la respuesta que concreta el accionar.

El oficio del director en contexto parte de una práctica reflexiva, de una suma de conocimientos adquiridos que se ponen en juego a pesar de la inmediatez de las resoluciones, la implicancia emocional y la multiplicidad de conocimientos que se ponen en marcha para hacer lo que hay que hacer.

Schön (1992) define la práctica reflexiva a partir de diferentes tipos de conocimientos:

- **El conocimiento en acción:** es un saber hacer que tiene una acción inteligente, que se consolida en rutinas o esquemas semi automáticos. Son acciones que realizamos en forma espontánea sin reparar en cómo las hacemos, ni por qué. Estas acciones no implican un estado conciente en su realización.
- **La reflexión en la acción:** supone un proceso en el que uno se interroga o dialoga con la situación que enfrenta interactuando con las diferentes variables que la situación le presenta y que tiene que resolver. Interactúan los conocimientos adquiridos con la práctica concreta, creando nuevos conceptos, y se reconstruye el conocimiento en el dialogo de interacción con la práctica.
- **La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción:** este tipo de conocimiento implica el uso de estrategias de metacognición que permitan analizar lo que se hace: poder evaluarlo, describirlo, explicarlo y fundamentar por qué se hizo de determinada manera. Implica no sólo el trabajo en el momento de la acción sino su análisis posterior, lo que permite un mayor nivel de análisis y evaluación de lo que se hizo para poder sistematizarlo y volver a aplicarlo si verdaderamente es efectivo.

Estos tres procesos están ordenados según su nivel de complejidad, lo que permite que se vayan complementando mutuamente para un mayor grado de elaboración.

Las características del accionar del directivo (la multiplicidad del rol, las urgencias y la inmediatez de su gestión, la carga emocional y la implicación personal) hacen que éste carezca de tiempos personales e institucionales para ponerse a pensar en lo que hace y en por qué lo hace. Estos momentos tienen que convertirse en espacios planificados privilegiados para la reflexión; retomar lo trabajado o actuado tiene que

convertirse en una obligación tanto para el director como para los equipos de conducción de la institución.

b. La manera de aprender de un adulto

La mayoría de los directivos que llegan a ejercer el cargo son docentes que ya llevan un tiempo en el sistema educativo, de modo que son adultos con una manera particular de aprender y relacionarse con el conocimiento, y con una historia propia que los define. Los adultos tienen concepciones previas, esquemas de acción y miradas con las que se acercan a la formación, a una teoría o a un esquema de trabajo, se posicionan frente al saber, coinciden o difieren acerca de lo que se les enseña o se les expone.

También como adultos frente a un proceso de formación tienen búsquedas específicas y personales, y obligaciones asumidas: la actualización, la necesidad de puntaje, la permanencia en un cargo, la obligación, el interés por el conocimiento y el placer por aprender, por lo cual eligen hacer un curso, un postgrado o una capacitación.

Sin entrar en el tema de cómo aprende un adulto a través del cambio cognitivo, la apropiación y la acomodación de un conocimiento, el lugar que ocupa la disposición o el deseo de aprender es fundamental ya que el adulto elige en qué formarse y por qué, y hasta se niega a aprender si la capacitación es obligatoria, no coincide con sus intereses, no es una propuesta de calidad o no es conveniente por horarios o metodologías.

A la hora de formarse, cada directivo debe adquirir el conocimiento o las prácticas a través de una **apropiación crítica del saber** para poder construir modalidades específicas en su trabajo (Diker y Terigi, 1993). Incorporar a la formación la reinterpretación de lo que se aprende bajo la perspectiva de conocimientos y habilidades anteriores, bajo la luz de la experiencia que proviene del puesto de trabajo, es un punto de partida y una metodología de abordaje. Pozner (2000) retoma en las prácticas de capacitación laboral el **conocimiento operativo**, que se basa principalmente en la aplicación de conocimientos adquiridos en la práctica para la resolución de problemas que surgen en ella.

Posicionar al director en el lugar de un profesional que tiene que resolver situaciones específicas en el marco de su trabajo nos acerca a la postura que define Davini (citado por Diker y Terigi, 1993) para los docentes, que establece que a la hora de formarlos no hay que perder de vista los fines de su trabajo, la especificidad de su labor diaria. Cada director, en una instancia de formación, requiere la devolución de quienes lo forman en carácter de profesional situado, en lugares específicos, con una población determinada, que tiene responsabilidades que cumplir y una profesión que ejercer, y para ello necesita una “caja de herramientas” que le permita llevar adelante su tarea.

En síntesis, lo que podemos decir acerca de la complejidad del rol del directivo a partir del contexto donde se sitúa y algunas de las características que adquiere a la hora de implementarlo es que requiere algunas capacidades que le permitan organizar y planificar su tarea a pesar de la inmediatez y urgencia de sus resoluciones, tomar distancia de la fuerte carga emocional y responsabilidad social que adquiere su cargo, poder separar trabajos, priorizarlos y tener tiempo para la reflexión en forma personal y grupal de lo que hace y por qué lo hace. Ésta no es una tarea que se da naturalmente, sino que hay que buscar “obligadamente” espacios para que esto suceda.

Es necesario poseer un marco de actuación a partir de conocimientos y estrategias que permitan anticipar acciones y tener una serie de respuestas que pueden ser probadas a la hora de dar soluciones. También es necesario poder reducir la incertidumbre y el ensayo y error en la práctica para dar algunas certezas que permitan a los directivos tener seguridades frente a las dificultades del drama humano que le toca abordar.

Sabemos que estamos en tiempos cambiantes, que no se caracterizan por las certezas y las seguridades, pero hay que construir una cierta tranquilidad para el profesional al que le toca operar con las realidades. Jorge Luis Borges escribió: *“Le tocaron, como a todos los hombres, malos tiempos en que vivir...”* A todos los hombres y mujeres les tocó sufrir los problemas de su tiempo, y todos los consideraban insuperables por la angustia que les generaban, pero también podemos agregar que la dificultad de los tiempos que corren no debe quitarnos la voluntad de cambiar lo que nos toca.

Tener un marco de actuación, establecer modelos, dar pautas, abrir puertas a lo nuevo y cuidar los aciertos y logros que tenemos no puede dejarse librado al azar y requiere espacio, trabajo y reflexión compartida.

Es necesario formar en lo cotidiano pero también planificar lo que tenemos que superar, la propuesta que vamos a brindar a nuevas generaciones rica en experiencias, ofertas culturales y saberes, que permita la superación y el crecimiento personal y comunitario.

CAPÍTULO 3

La actuación del directivo

Para presentar este tema incluimos en el debate discusiones que se han dado en el diseño y en la fundamentación de esta propuesta formativa. ¿Qué es necesario formar? ¿Un líder o conductor de una institución o un equipo directivo que lleve adelante la participación? Este debate se ubica en un amplio arco que va desde la democratización de las instituciones, la toma de decisiones, la distribución del poder, el liderazgo compartido y las responsabilidades legales hasta el salario según el cargo que cada uno asume y las acciones definidas por el sistema educativo para cada uno de los miembros de una escuela.

Plantaremos este debate acerca de la polarización del rol del directivo a través de la necesidad de un conductor o líder centralizándolo en una persona, o la importancia de trabajar en equipo en cada centro educativo buscando maneras más colaborativas para la conducción. Plantear esta polarización es marcar un extremo que no es definitivo, porque más allá de estas posturas presentadas existen muchos métodos intermedios de abordar la conducción de una institución y distintas modalidades para llevarlas a cabo.

1. La necesidad de un conductor o líder

Tomemos la definición de “líder” de la Real Academia Española: *“Persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora. Construido en aposición, indica que lo designado va en cabeza entre los de su clase”*. Por definición, el líder es aquél que orienta o conduce a un grupo, guiando a otros y figurando en primer lugar. Esta persona que está a la cabeza ejerciendo influencia y convocatoria en los demás, estimulando y marcando rumbos para que otros lo sigan es la que se deno-

mina líder. Esta capacidad de liderar orientadora y motivadora, vinculada con cierta sabiduría, experiencia o impulso, ubica a una persona a la vanguardia de un grupo, como cabeza visible de una institución.

Esta capacidad construida con formación y actitud para el liderazgo actualmente conlleva un fuerte peso para las personas que tienen que ejercer ese rol. Para Duschatzky y Birgin (2001), en la actualidad, al líder se “lo define como sujeto de transformación, unido a la idea de exitoso sustituye al paladín de valores, caballero medieval, al burgués de la revolución industrial y al obrero de la tradición socialista”. Este líder no tiene valor por sí mismo sino a través de su **performance**; en relación con aspectos de su trabajo como conductor, esto supone la realización de actividades múltiples para el logro de los objetivos de una organización. Estos logros recorren un abanico que va desde preservar el patrimonio cultural acumulado por la sociedad y saber transmitirlo a las nuevas generaciones y ver los pasos por seguir para que esto suceda y se recree eficazmente hasta cumplir con los requerimientos legales y administrativos que toda institución tiene para funcionar en el sistema educativo. Todos estos factores se cumplen si todos los actores están involucrados, motivados y trabajando a conciencia para este logro. Además, se pide vivir una cultura escolar donde se compartan valores, se establezcan prioridades, se enriquezcan rutinas y se transformen malas prácticas en un marco de trabajo compartido, con crisis, logros, oposiciones, aciertos y conflictos. La importancia que tiene su accionar nos hace descartar los rasgos de su personalidad y profundizar en las acciones y conocimientos que debe dominar para ejecutar su quehacer.

Hoy se multiplican los cursos y capacitaciones sobre liderazgo en América Latina, se adjudica al cargo y a una persona específica la transformación institucional y el impulso del cambio educativo, pero hay que cuestionarse este rol mesiánico y plantearse aspectos institucionales y políticas educativas donde este rol se enmarca.

a. Los tiempos cambian... también las instituciones...

Las sociedades cambian, las formas de actuar y ver la realidad se transforman, los hábitos y formas de comportamiento se modifican. Los modos de ver y vivir la realidad varían. Años atrás, en las instituciones

educativas, no se cuestionaban sino que se respaldaban legalmente ciertas formas de discriminación y expulsión de mujeres o personas por su color de piel. En la actualidad, se ha avanzado notablemente en este aspecto, y se replantearon o revocaron totalmente muchas de esas prácticas. Aceptar a grupos históricamente discriminados en la escuela significa revisar prácticas, actitudes y normas institucionales. Esto implica planteos para la inclusión y la igualdad de oportunidades que involucran cambios y reflexiones muy profundas en la escuela.

Cada época supone un tipo de líder o un liderazgo diferente según las necesidades del contexto y los requerimientos de la organización. Por ese motivo, el líder debe desarrollar la capacidad de adaptarse de forma flexible y crítica al medio, planteándose y replanteándose formas de actuar y estar en el mundo.

Además, ciertos valores actuales como el consumo, la competencia y el mercado han llegado a la escuela como institución que forma parte del mundo, y a la hora de educar y actuar hay que tener lecturas y posturas al respecto, repensar viejas prácticas y cuestionar nuevas formas de actuar planteándose espacios para el quehacer educativo y la formación de sujetos y ciudadanos. Los cambios y las transformaciones traen consigo la reflexión, la formación, el trabajo en equipo, la claridad sobre lo que queremos cambiar, y la búsqueda de formas para hacerlo.

La escuela es parte del mundo y se ve afectada por él, lo que requiere la capacidad de leer la realidad, impone búsquedas, define posiciones. Hay cambios a los que no nos podemos sumar: la creciente desigualdad social, las injusticias que generan determinadas formas de sociedad. Los centros educativos tienen que educar al respecto concientizando y formando en otros valores y acciones sociales.

Pero tampoco es cuestión de cambiar por cambiar. Toda institución atesora formas de ejecutar, maneras de comunicarse y de concretar logros, y genera un estilo institucional que no tiene que cambiarse por modas o innovaciones momentáneas. Las transformaciones son necesarias pero también tienen que ser pensadas, enjuiciadas, planificadas y consensuadas por la comunidad educativa.

Durante la década de los noventa, las transformaciones e innovaciones en las escuelas de América Latina estuvieron en el centro de la

escena, pero no todas las rutinas y tradiciones tienen que modificarse por la ola de la transformación y las reformas. Estos cambios como oleadas generan en las escuelas y sus formadores cierta incertidumbre que paraliza.

Una institución cercana a su comunidad que sabe incluir a los más necesitados y promocionar el aprendizaje, y lo demuestra de manera eficiente, no necesita cambiar sino evaluar sus prácticas y rectificarlas según las necesidades de mejora. El desafío consiste en poder diferenciar cuáles son las notas esenciales de la institución y cuál es su identidad, que indica qué aspectos deben reproducirse y qué aspectos pueden o deben modificarse a la luz de los acontecimientos presentes y de los acontecimientos previsibles (Carriego, 2005).

Innovar por innovar no tiene sentido; hay que saber leer y analizar la realidad para responder a ella de manera permanente y más adecuada.

Hasta el momento, entendemos al líder como dinamizador educativo que facilita procesos, que puede leer la realidad, que estimula y coordina grupos de trabajo para que las realidades cambien a fin de mejorar la oferta educativa o el trabajo en su escuela. Ahora, ¿qué capacidades debe desarrollar un director?

b. Las capacidades de un director

Las capacidades de un director se plantean en función del centro que promueve; las características de su liderazgo están a disposición de la institución, para la concreción de un modelo democrático de organización, orientado a la lectura de la realidad, centrado en el cumplimiento de logros pedagógicos y la promoción de vínculos solidarios entre los actores. En Fe y Alegría, los procesos de liderazgo deben estar orientados hacia el cumplimiento del ideario del movimiento y el comprometerse en el proceso de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna.

Este líder trabaja en diferentes planos para el logro de sus metas: el plano organizacional y social, el plano pedagógico y el plano administrativo (Poggi, 2001). También podemos encontrar diferentes dimen-

siones: pedagógica-curricular, comunitaria, administrativa-financiera y organizacional-operativa (Pozner, 2000, Alfiz, 2001).

En cada uno de estos planos o dimensiones, debe incentivarse el aprendizaje organizacional, la resolución de problemas en forma colectiva, la redefinición de valores, el ajuste de procesos de acción, el estímulo de formas de comprender y actuar, la ampliación de procesos de mejora, el desarrollo y la solvencia de procesos continuos de formación de habilidades tanto individuales como colectivas. Cada uno de estos planos o dimensiones implica capacidades y habilidades específicas que deben aprender y desarrollar los directivos.

¿Qué capacidades hay que formar en un director? ¿Cómo se trabajan en términos de habilidades específicas? En función del proyecto educativo y la misión de Fe y Alegría, podemos definir y establecer las habilidades en dos grandes grupos: las **habilidades técnicas** o la capacidad en hacer algo, y las **habilidades humanas** para trabajar y motivar a otros. La agrupación y clasificación de estas habilidades varían según diferentes autores; en el marco de este trabajo, la clasificación fue producto de un taller de equipos técnicos pedagógicos del movimiento⁷.

Dentro de las **habilidades técnicas**, podemos enumerar:

- Observación y análisis de la realidad: nacional, comunitaria, institucional y del accionar de los diferentes actores participantes.
- Capacidad de elaborar planes y programas, implementarlos, evaluarlos, generando corresponsabilidad en todos los participantes.
- Capacidad de definir y negociar acciones.
- Estímulo de logros y aciertos de la institución y rectificación de insuficiencias, carencias y malas prácticas.
- Establecimiento de propuestas curriculares de calidad y evaluación y desempeños de enseñanza y aprendizajes.
- Estrategias de formación y reflexión para el plantel docente que permitan el enriquecimiento profesional y la propuesta educativa.
- Desarrollo de la capacidad de establecer el consenso y la complementariedad entre la conducción y la gestión.

⁷ Las habilidades que aparecen enumeradas forman parte de un trabajo realizado en un Taller sobre la Formación de Directivos en Bogotá (2005) con los equipos pedagógicos de cada país pertenecientes a la Federación Internacional de Fe y Alegría.

Como **habilidades humanas**:

- Acercamiento, empatía, capacidad de comunicarse con otros en forma eficaz y de generar redes de colaboración.
- Democratización de la información, creación de vías de acceso para todos.
- Animación y motivación para orientar las acciones del equipo.
- Fomento del desarrollo de la capacidad de construir colectivamente para el logro del bien común.
- Humanización de la institución a través del diálogo y la escucha, generando encuentro y contención.

Sabemos que hablar de desarrollar ciertas habilidades y enumerarlas es simplificar demasiado la tarea de un director que, como mencionamos con anterioridad, es suficientemente compleja. Clasificar todo lo que hace o debería hacer un directivo implica enumerar largas listas seguramente incompletas, frías y no siempre adecuadas para distintas realidades. Las clasificaciones en sí nos pueden orientar, mostrar acciones desconocidas, pero son difíciles de recordar a la hora de actuar urgentemente. Estas enumeraciones abundan en la bibliografía, pero en estos apartados buscamos describir y analizar escenarios más que enumerar acciones.

Para cerrar esta reflexión acerca del liderazgo, hay que explicitar las ventajas y desventajas que plantea un liderazgo unipersonal. Un líder único tiene como ventaja que representa una cultura más conocida por maestros y maestras, permite un reconocimiento más cómodo del lugar que cada uno ocupa en la institución y delega funciones a cada miembro para que las ejecute. El éxito y el fracaso de un proyecto recaen en otro, no se tiene la presión de la realización y el logro, pero tampoco su recompensa.

Otro beneficio es la rapidez en la ejecución; al no mediar las acciones con otros, los plazos de ejecución se acortan y la posibilidad de emprender un trabajo se hace en tiempos más veloces. El liderazgo también tiene la ventaja de ser un espacio para el proyecto individual o sueño personal y poner en juego la creatividad de su logro, lo cual implica una carga afectiva y motivacional muy fuerte.

En cuanto a las desventajas, podemos vislumbrar los abusos de poder que pueden surgir de una práctica individualista y autoritaria.

También está la falta de motivación y compromiso que puede implicar para el resto de los miembros de la institución no estar a cargo de ninguna responsabilidad, lo que implica no sentirse involucrados, no ser partícipes y quedar aislados de la toma de decisiones, o quedar “afuera” en forma sistemática y constante, lo que merma las ganas de actuar y agregar un valor al resultado del trabajo realizado, sin implicarse en logros y expectativas.

c. La construcción de liderazgos

Cuando el proyecto educativo construye el sentido de una institución y es liderado por un grupo de profesores o miembros de la comunidad que impulsan los fines del centro, cuando un director promueve el accionar de otros, deja de ser el líder para distribuir el poder y la toma de decisiones, deja de liderar unipersonalmente para ejercer el liderazgo junto con otros.

El trabajo de un conductor o líder es construir visiones compartidas. Esta construcción no es la suma de opiniones y miradas individuales sino el resultado de consensos o acuerdos de los diferentes miembros de una institución, los equipos de trabajo que la componen y los miembros de la comunidad de influencia acerca de lo que tiene que hacer, la forma de resolver problemas, la mirada acerca del contexto, etc.

El liderazgo compartido con otros, democratizando el poder y la toma de decisiones, favorece la creación de equipos, el crecimiento personal y profesional, y el aprendizaje individual y colectivo entre los miembros de una institución. Favorecer el liderazgo compartido genera y gana confianza entre los miembros de una institución y una comunidad.

Se trata de un liderazgo que conduce un centro para mejorar la calidad de vida de su comunidad a través de la participación, la formación ciudadana y la búsqueda del bien común, compartiendo valores que permitan otra forma de vida y la necesidad de transformación social que empieza en su centro generando otras formas de habitar espacios institucionales, distribuir el conocimiento de manera igualitaria, compartir la toma de decisiones y el poder.

Es un liderazgo que apunta a construir y definir políticas democráticas en su centro, planteando en el espacio institucional esas utopías que buscamos en el accionar gubernamental y que podemos recrear en el espacio de la escuela.

Plantear liderazgos como ejercicio de conducción institucional implica aprender a trabajar en equipo y desaprender conductas autoritarias e individualistas. Por ese motivo, es necesario plantear el tema de la autorización del liderazgo en los equipos de trabajo. Silvia Finocchio (2006) dice al respecto: *“En un equipo de trabajo pueden tener lugar la escucha, la acogida, la participación, el diálogo, la sinceridad y otros elementos que favorecen el bienestar y compromiso, si todos logran sentirse seguros frente al grupo y la tarea a encarar. El equipo, en tanto espacio donde se construye conjuntamente una visión común, permite asumir la responsabilidad de todas las actividades que se desarrollan a partir de estilos de actuar compartidos. Entonces, armar equipos de trabajo podrá ser también entendido como un modo de habilitar autoridad en otros, democratizando la mirada y la perspectiva escolar”*.

2. La importancia del trabajo en equipo

La construcción de liderazgos nos lleva a cambiar la cultura de la autoridad en la escuela o centro educativo, a pasar de un director o directora a un equipo directivo, de un líder personalizado a un liderazgo de equipo o equipos. Para ello hay que planear modalidades de acción que van desde un director que se apoya en un equipo de trabajo en el que delega responsabilidades y funciones que él no puede absorber y que por ese motivo encarga a otros, buscando personas que son más eficientes en un tema y descansando en ellas para resolver una situación específica, hasta un equipo donde todos deciden y todos equilibran responsabilidades y funciones coordinando acciones y decisiones institucionales.

Las formas de construcción de liderazgos en una institución también se ven influenciadas por formas culturales y políticas donde se desarrolla la propuesta. En democracias como las de América Latina, la distribución del poder y las formas de participación no son espontáneas e implican cambios culturales en la organización de las institucio-

nes. Llegar a una construcción de liderazgo democrático que también logre el crecimiento personal y profesional de los participantes no es una propuesta tan fácil de llevar adelante en las escuelas, es más, se trata de estilos contracorrientes de propuestas más autoritarias o populistas de nuestras culturas políticas y nuestras democracias, que se caracterizan más por la personalización y el liderazgo único.

Estas formas de organización denotan miradas diferentes sobre la distribución del poder y el liderazgo, para lo que sería importante llegar a una rotación de roles equilibrada y a una concepción del trabajo en equipo como una comunidad de aprendizaje. Abandonar la postura de un director que decide y adoptar la de un equipo donde la delegación involucra a todos es una tarea compleja que requiere un cambio de miradas, concepciones y prácticas reales. Esto resulta más difícil de concretar porque en las instituciones se nombra y jerarquiza a un director y vicedirector desde la política educativa, desde la que se establecen también responsabilidades y sueldos acordes a esa obligación más distribuida unipersonalmente. Desde lo económico y desde el nombramiento público o privado de responsabilidades, ya se definen estilos de liderazgos en las políticas de conducción. Por ese motivo, partimos de un cambio de concepción en la vida institucional y los que la conducen y participan en ella para democratizar el poder, conformar equipos, asumir y plantear otros estilos de liderazgos, modos culturales y estructuras organizativas que favorezcan otras construcciones colectivas de autoridad.

Además, nuestras escuelas son ámbitos de gestión complejos cuya gestión requiere un equipo preparado para los distintos roles y funciones que hay que ejecutar, que se encuentre al nivel de las responsabilidades de que cada función demanda para ese ejercicio. Para ello, es necesario un grupo de personas con formación, compromiso y capacidad de trabajo conjunto que lleve la institución a un nivel de mejor ejecución y actuar cotidiano.

a. La cultura de la organización

Partimos de la necesidad de plantear modelos y estilos diferentes de cultura y organización institucional que permitan la construcción de

formas más colaborativas y democráticas. A través de sus estructuras, las organizaciones pueden fomentar el individualismo o la participación, el aislamiento o la colaboración, la competencia o la complementariedad.

La escuela puede ser una suma de aulas donde prevalece la acción individual y el trabajo conjunto es escaso, los logros institucionales se dan por una suma de voluntades, no hay devoluciones acerca de las tareas realizadas tanto por los logros obtenidos o por las dificultades en la práctica, o bien puede ser una institución que acuerda, discute, comparte actuaciones y fortalece la participación, los acuerdos y la articulación.

La cultura colaborativa se basa en la implicación de los miembros de un grupo y en su participación, creatividad y aportes, y así se convierte en una filosofía que enmarca la organización, afecta la forma de trabajo y el clima institucional, e incide en los procesos de toma de decisiones (Grande y Pemoff, 2002).

Pensar en la cultura de un centro educativo es definir una serie de significados y valores compartidos en los que se vive la vida cotidiana y se establecen las metas que se aspira a concretar y la forma en que van a llevarse a cabo.

En Fe y Alegría, definimos al centro educativo como “**la escuela de la humanidad y de la vida**” para el desarrollo pleno de las personas que están en ella y que creen en el proyecto, lo asumen y lo definen desde la vitalidad, el afecto, el saber y el conocimiento compartido. Para realizar plenamente esa vivencia, hay que establecer una identidad y una cultura acorde a este planteo. Podemos enunciarlo, pero el enunciado no siempre cambia el mundo. Cambiar los climas, culturas y maneras de nuestras escuelas implica puestas en marchas colectivas y decisiones de equipos de conducción y de la importancia de este cambio a la altura de lo enunciado.

Para Grande y Pemoff (2002), estos cambios tienen que darse simultáneamente en dos ámbitos:

- **Ámbito colectivo:** el de las interacciones mutuas entre los distintos actores institucionales, a través de la colaboración y la participación.

- **Ámbito individual:** el de las actitudes y disposición de cada uno de los profesionales en su proceso de compromiso con la organización y participación en los fines y valores, por lo que realiza un esfuerzo determinado en beneficio de la organización.

El trabajo colaborativo permite generar un modelo de escuela capaz de revisar y problematizar sobre su propia realidad organizativa con facilidad para aprender de los propios problemas y errores a partir de un proceso de revisión (Gairín, citado por Grande y Pemoff, 2002). Esto influye tanto a nivel institucional como a nivel personal.

Crear es como revisar y evaluar acciones institucionales con otros, y esos otros son diferentes actores que participan de la vida del centro pero que buscan algo en común y por eso se reúnen y se ponen manos a la obra.

b. La forma de trabajar en equipo

Volvemos a partir de la definición de la Real Academia Española de lo que es un “equipo”: *“Grupo de personas organizadas para una investigación o servicio determinado”*. Son personas que se reúnen en tanto equipo para un fin determinado, para el logro de los objetivos o metas definidos.

El auge de la idea del trabajo en equipo comienza a mediados de los años cincuenta, cuando se empieza a considerar las interrelaciones entre personas y se admite que varias cabezas piensan y hacen más que una, en el marco de un trabajo compartido.

En esta forma de trabajo, el individuo y el grupo se valorizan por sí mismos, tanto en su carácter individual como por su “interdependencia” con el grupo. La importancia de la valoración personal de cada participante, su aporte al grupo sumando pertenencia, ayudando, aportando al trabajo de otros. La valoración colectiva del sentido de interdependencia es la responsabilidad colectiva de cómo los miembros se aconsejan, respaldan y ayudan, y esto favorece el aprendizaje mutuo, la búsqueda de mejoras en las actividades realizadas y un mayor compromiso con los objetivos institucionales.

La conformación de equipos y su capacidad de sostenerse en el tiempo realizando una tarea eficaz es un trabajo arduo y de mucha complejidad. Para poder armar un equipo e instalar una cultura de trabajo grupal se requiere el fundamento de⁸:

- Un estilo democrático de cultura institucional.
- Un accionar colaborativo entre los miembros para la búsqueda de acuerdos de mejora de sus propuestas educativas e institucionales.
- Un trabajo más eficaz para lograr los objetivos propuestos.
- Una mayor responsabilidad en las actividades que se desarrollen en la institución, por lo cual se involucre más a la comunidad educativa.
- Un mayor desarrollo de las potencialidades de los diferentes participantes para su desarrollo personal y el grupo de trabajo.
- Una organización de la comunicación para socializar el saber y las responsabilidades de cada miembro.

Cada equipo consolidado debe tener objetivos claros (por qué y para qué se reúne a trabajar) y favorecer la rotación de roles, la responsabilidad de las tareas y la rendición de cuentas por dichas tareas.

En un equipo de trabajo, es importante tener en cuenta la escucha, la acogida, la participación, el diálogo, la sinceridad, la transparencia y otros elementos que favorecen el bienestar y la eficiencia del equipo. Un factor importante en la conformación de los equipos es que deben formarse desde las capacidades y no desde las fidelidades.

Avanzar en la construcción de formas democráticas y colaboración implica dominar las estrategias del trabajo en equipo. La conformación de un buen equipo de trabajo se basa en algunas características que vamos a enunciar a continuación:

- Definir los participantes del equipo: quiénes participan, qué cualidades tienen, cuántos miembros son.

⁸ Algunas de las características del trabajo en equipo que aparecen en el apartado forman parte de un trabajo realizado en un taller sobre la Formación de Directivos en Bogotá (2005) con los equipos pedagógicos de cada país pertenecientes a la Federación Internacional de Fe y Alegría.

- Armar una estructura de funcionamiento: cómo y cuando participan de las reuniones.
- Tener claros los objetivos y metas por alcanzar con el trabajo del equipo.
- Administrar y coordinar tareas, generar espacios para el intercambio de sus miembros.
- Definir un sistema de comunicación: establecer un lenguaje común, una manera de diálogo.
- Establecer una forma de manejo de autoridad y distribución de poder para su funcionamiento (qué se resuelve, cómo se llega a consensos, cómo se resuelven los disensos, qué valor tiene cada opinión en la toma de decisiones).
- Organizar las reuniones: función o tipo de reunión, medios, métodos y procedimientos para utilizar en ella.
- Administrar las relaciones y los recursos humanos.

El trabajo en equipo lleva mucho tiempo y organización para obtener buenos resultados. Este tiempo de preparación y claridad en la organización a veces atenta contra el rol del director por las características de su trabajo (la multiplicidad del rol, las urgencias y la inmediatez de su gestión, la carga emocional y la implicación personal). Por estos motivos, el afianzamiento de un estilo de trabajo colaborativo y grupal tiene que tener un alto nivel de organización y no puede quedar librado a la espontaneidad y a las resoluciones de último momento. Requiere normas claras y esfuerzo conjunto para su realización y debe incorporarse como una forma permanente de trabajo.

Trabajar en equipo requiere tiempo y una disciplina de habilidades propia de esta forma de trabajo, por eso el trabajo en equipo no siempre es lo que sucede realmente en las instituciones. Una reunión esporádica, con falta de distribución de poder, ausencia de decisión e incapacidad de escucha y diálogo puede ser un buen escenario para decir que se realiza una reunión pero no para trabajar en forma colaborativa a través del equipo.

Hasta el momento, venimos enunciando las ventajas que aporta el trabajo en equipo a una institución escolar, pero también vamos a referirnos brevemente a algunos de los problemas o desventajas que presenta este estilo de trabajo.

Fullan y Hargreaves (1996) advierten sobre algunas desventajas que presenta el trabajo en grupo, como la presión que ejerce el grupo sobre la persona, que la lleva a perder la reflexión personal aunque sea creativa e innovadora para no oponerse al grupo, y la resistencia a una idea nueva o contraria a lo que el grupo piensa. Por buena que sea la idea, es muy difícil que sea incorporada por un grupo, en especial si éste se resiste. También los diferentes equipos de trabajo pueden tender a separarse o "balcanizarse", lo que genera espacios de disputa o rivalidades dentro de la escuela. Encontramos otras características en el establecimiento de trabajo de equipo fácil y el trabajo de equipo artificial. Ambas son maneras superficiales y cómodas de establecer el trabajo en equipo, que apuntan más a un "como si estuviéramos trabajando en equipo", a una ficción de trabajo, que a un compromiso real con la institución.

En síntesis, y a partir de lo trabajado hasta el momento, podemos establecer la importancia de sumar a la propuesta de trabajo de Fe y Alegría la conformación de liderazgos y la participación a través del trabajo en equipos. También depositamos en el director el ejercicio del liderazgo para que "haga que esta forma de trabajo suceda" y para que se consoliden en el espacio institucional formas democráticas de funcionamiento para el beneficio de todos, a partir del crecimiento personal y grupal, y del trabajo colaborativo y comunitario.

Pasar del liderazgo unipersonal al trabajo en equipo no es una tarea mecánica ni se da al azar; requiere esfuerzo y es necesario superar dificultades y conflictos para poder llevarlo adelante y que se concrete.

Tampoco hay que ser tan optimistas y creer que el trabajo en equipo va a solucionar todo. Un buen trabajo en equipo, que está bien pautado, que distribuye tareas, genera reflexión y capacidad de decisión, y no es solamente un grupo de personas en torno del director del centro que avala sus decisiones, lleva tiempo, esfuerzo y empeño del grupo que lo tiene que ejercer.

CONCLUSIONES

Pensar en directivos o equipos directivos en cada uno de nuestros centros educativos es poder ubicarnos en un horizonte que queremos alcanzar, pero ponernos en marcha hacia esa escuela soñada o ideal implica establecer algunas características que deben buscarse, trabajarse y orientarse en cada institución. En este apartado, definimos algunas que nos parecen indispensables a modo de ejercicio, pero cada centro puede tener otras orientaciones o agregar búsquedas a las aquí planteadas.

1. Directivos con capacidad de respuesta

Saber leer los problemas y necesidades que afectan a la institución a partir del contexto donde ésta se encuentra, poder realizar un diagnóstico de dicho contexto y saber qué pasa en el barrio, territorio y país no es un fin en sí mismo sino un punto de partida para empezar a trabajar, buscando las soluciones que puede alcanzar la escuela y planteándose las situaciones que sólo pueden reconocerse y estudiarse pero que se juegan en un plano de política con mayúsculas, en el ejercicio de la ciudadanía.

Tener sensibilidad para la lectura del entorno, poseer conocimientos para interpretar dicho entorno y definir caminos de acción tienen que ser pasos por seguir, y deben establecerse metodologías de trabajo para poder concretarlo.

Esta forma de trabajo convoca, además, a un directivo con **apertura para saber e interrogarse**, esto es, un directivo abierto a leer ciertos problemas: de la vida escolar, de los chicos, de las familias, del trabajo

docente, de la enseñanza, de las otras educaciones que compiten con la escuela, de la infraestructura, de la dotación de materiales educativos, de las normas que regulan la institución, de la política educativa, del contexto socio-económico y cultural (Finocchio, 2006). Esto implica una serie de viejos y nuevos desafíos debido a la necesidad de posicionarse a la escuela en los cambios que se dan a nivel mundial, regional y familiar, además de los cambios que aparecen en forma cotidiana por sostener una institución.

Nuevos y viejos problemas nos plantean la necesidad de entender los escenarios en que se desenvuelve la vida de la escuela. Es necesario entender o preguntarse para poder empezar a encaminar, replantear labores y rumbos educativos.

Preguntarse permite salir a buscar respuestas, encontrarlas o crear encontrarlas permite ponerse a trabajar en un rumbo determinado. Saber leer lo que pasa o lo que se necesita es un primer paso para llevar adelante acciones que cambien la realidad o la forma de vivir de una institución, o solucionen problemas puntuales del quehacer cotidiano.

Poder leer e interpretar la realidad requiere un marco de saberes, informaciones y conocimientos que se activan al interrogarnos sobre lo que pasa y nos afecta; tener una sensibilidad de lectura no implica un padecimiento como intérprete pasivo, sino la búsqueda de un interlocutor activo que se pone en marcha a partir de la realidad y sus problemas.

2. Directivos en busca de soluciones

Una vez definido el tema o problema sobre el que tenemos que actuar, es hora de empezar el trabajo. La pregunta constante de qué hacer y la falta de soluciones a la vista hace que comience la movilización de un equipo. Algunas respuestas se encuentran en el pasado y hay que repetir acciones, otras están en el futuro por lo que hay que investigar o innovar, crear y probar algo nuevo.

Esto implica una toma de decisiones que tiene que tener algún impacto en la realidad y en las prácticas. Aguerrondo (2005) dice al respecto que este ejercicio de decidir con acierto implica un nivel de

complejidad técnica y pedagógica, ya que las decisiones que se toman deben ser correctas en cuanto al contenido y al procedimiento y tiene que haber alternativas, para lo que se necesita un marco de información que permita evaluar las ventajas y desventajas de cada propuesta. La decisión también tiene que adecuarse a las posibilidades de cambio, de la comunidad y de las posibilidades de recursos materiales y humanos.

La innovación es una posibilidad en la toma de decisiones y también un riesgo ya que no es un camino conocido. Para encaminarnos en una nueva propuesta deben evaluarse correctamente distintos factores del problema o tema que tenemos que emprender, y se amerita la posibilidad de embarcarse en un nuevo proceso. La cuestión no es entonces ahogarnos en las innovaciones sino crear condiciones para que el porvenir acontezca (Duschatzky y Birgin, 2001:13). Lo verdadero de la innovación es cuando irrumpe y no cuando se la busca: la búsqueda forzada de la innovación no siempre abre caminos. Siguiendo el comentario de estas autoras, *“La educación no es más potente por su carácter innovador sino por su capacidad de producir alguna diferencia en el sujeto y de poner a su disposición algo que le permita ser distinto a lo que es en algún aspecto”*.

3. Directivos construyendo una mejor educación para su centro

Dirigir una escuela supone estar **dispuestos a soñarla e imaginarla**. Una escuela que conjugue igualdad y diversidad intentando conquistar un poco más de justicia educativa precisa las ilusiones de un director que abrigue los esfuerzos alrededor del aprendizaje de los alumnos (Finocchio, 2006). Soñar la escuela no es sólo problematizarla y buscar necesidades de mejora: implica plantearse utopías y ponerlas en marcha.

Para la dirección también necesitamos apoyarnos en **el saber**, que nos orienta, y no descartarlo por la urgencia de las necesidades de la práctica. El conocimiento, su búsqueda y su actualización, es una manera de conducir un centro educativo.

Y es **trabajo** también como componente del cambio, los cambios se dan más por voluntad y esfuerzo que por grandes ideas, las ideas necesitan del trabajo permanente, de la rectificación constante de la apuesta diaria. *“Por eso, cuando la pasividad se adueña de la escuela, pareciera que el derrumbe está cerca o que sólo una apática inercia la sostiene bajo la creencia de que la sola palabra ‘escuela’ lo puede todo. Interrumpir algo en la historia de lo dado, es política de la escuela”* (Finocchio, 2006).

Imaginar, saber y trabajar es una receta muy obvia pero no por eso hay que dejar de retomarla para poner en marcha, en cada centro educativo, la posibilidad de generar un cambio posible a partir de las realidades que les toca abordar a todas las escuelas. Ponerse en marcha todos los días no es una práctica natural sino una intencionalidad permanente hacia el cuidado de las nuevas generaciones para que sea posible otra forma de vida.

4. Directivos trabajando con y para su comunidad

La Educación Popular no sólo busca mejoras en el marco de su centro educativo y sus alumnos, sino que busca llegar a sus familias y comunidades, para convocar la transformación necesaria para una sociedad nueva a través de la educación. Para buscar esta transformación, hace falta un acercamiento a la comunidad y conocimientos para trabajar con ella. Un equipo directivo que aprende a trabajar con la comunidad necesita saberes particulares y personas a cargo de tareas especializadas para este trabajo.

Trabajar con la comunidad vuelve necesario el ejercicio de la ciudadanía, el conocimiento profundo de las necesidades de la comunidad y el manejo de los límites del alcance que tiene la escuela frente a los problemas sociales y comunitarios. La implicancia de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela presenta historia de encuentros y desencuentros que nos llevan a una revisión permanente de lo que la escuela y la comunidad pueden ofrecerse mutuamente, y de cómo pueden interactuar e interrelacionarse. Esta interacción debe permitir la mejora y la transformación mutua como sujetos y ciudadanos plenos.

Para finalizar, el directivo o los equipos directivos no ocupan un lugar privilegiado lo suficientemente relevante en las agendas educativas y acorde a la importancia de su trabajo y el cargo que les toca ocupar en el sistema educativo, como es conducir escuelas, liderar propuestas de calidad, generar inclusión y establecer justicia educativa. Sin embargo, a la hora de demandar, es mucho lo que se espera de las escuelas y de quienes las dirigen. Nos queda responder a los que tenemos responsabilidades en ámbitos de formación y empezar a desarrollar líneas de trabajo para la formación del directivo y equipos directivos de las instituciones en las que esperamos formar a los futuros ciudadanos de la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés (2005). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires. Troquel.

ALFIZ, Irene (2001). *El Proyecto Educativo Institucional. Propuesta para un diseño colectivo*. Buenos Aires. Aique.

BANCO MUNDIAL (2004). "La desigualdad en América y el caribe ¿ruptura con historia?". Washington, DC.

BEILLEROT, Jacky (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós educador.

BORJAS, Beatriz (2003). *La gestión al servicio de la innovación*. Caracas. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Federación Internacional de Fe y Alegría.

BORREL, Elvira y CHAVARRIA, Xavier (2001). *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes*. Barcelona. CISS PRAXIS. Educación.

BRASLAVSKY, Cecilia; JABIF, Liliana y ACOSTA, Felicitas (2004). *Directores en acción. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. Buenos Aires. IIPE- UNESCO.

CARDINI, Agustín (2006). "Informe sobre la oferta de cursos de capacitación para directores de escuela en América Latina y el Caribe". Fe y Alegría. Mimeografiado.

CARRIEGO, Cristina (2005). *Mejorar la educación. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

CASASSUS, Juan (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOME ediciones, colección escafandra. Santiago de Chile.

CASTEL, Robert (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires. Manantial.

- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavio (1993). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós. Cuestiones de educación.
- DUBET, Francois (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es la escuela justa?* Barcelona. Gedisa Punto crítico.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires. Paidós.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Paidós. Tramas sociales.
- DUSCHATZKY, Silvia y BIRGIN, Alejandra (compiladoras) (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires. FLACSO.
- FINOCCHIO, Silvia (2006). "Modos de ver (y de conducir) una escuela en contextos de pobreza." Fe y Alegría. Mimeografiado.
- FREIRE, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- _____ (1998). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires- Madrid. Amorrortu editores.
- GRANDE, Bernardo y PEMOFF, Javier (2002). *Innovación Educativa Institucional*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- KESSLER, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires. Paidós. Tramas educativas.
- MAHIEU, Pierre (1992). *Trabajar en equipo*. México. Siglo Veintiuno editores.
- MEJÍA, Marco Raúl y AWARD, Myriam (2004). *Educación Popular hoy. En tiempos de la Globalización*. Buenos Aires. E.d.b.
- ORBEGOZO, Jesús (1999). Documento "Fe y Alegría", *Un movimiento de Educación Popular Integral*. Caracas. Mimeografiado.
- PÉREZ ESCLARÍN, Antonio (2003). *La educación popular y su pedagogía*. Caracas. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Federación Internacional de Fe y Alegría
- POGGI, Margarita (2001). "La formación de directivos de instituciones educativas. Aportes para el diseño de estrategias". Documento.
- POZNER, Pilar (2003). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Aique.

_____ (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Ministerio de educación de la nación. IIPE UNESCO.

REDONDO, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires. Paidós. Cuestiones de educación.

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

Este libro, en edición de 7.000 ejemplares,
se terminó de imprimir en los talleres de
EDITORA CORRIPIO C. POR A.
durante el mes de febrero de dos mil ocho.

