

2° SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INTEGRAL

LA FUNCIÓN DIRECTIVA
PARA LA CALIDAD EDUCATIVA



20

SEMINARIO
INTERNACIONAL

DE EDUCACIÓN
INTEGRAL

LA FUNCIÓN
DIRECTIVA PARA
LA CALIDAD
EDUCATIVA



Dirección de la Fundación SM México
Elisa Bonilla Rius

Gerencia de Proyectos Fundación SM México
Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Coordinación de edición
Félix Cerón Escobar

Edición: María del Rosario García Barrera

Corrección: Abdel López Cruz (coordinación)
Guadalupe Casillas Gómez
Eduardo Rodríguez Flores

Diseño de portada: Quetzatl León Calixto

Diseño de interiores y diagramación: César Leyva Acosta

Producción: Carlos Olvera Ramírez
Teresa Amaya Rodríguez

*Memoria del 2º Seminario Internacional de Educación Integral.
La función directiva para la calidad educativa*

Primera edición, 2011

D. R. © Fundación SM de Ediciones México, A. C., 2011
Magdalena 211, Colonia del Valle,
03100, México, D. F.
Tel.: (55) 1087 8400
www.fundacion-sm.org.mx

ISBN (colección) 978-607-8053-00-1

ISBN (obra) 978-607-8053-04-9

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana
Registro número 3614

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Memoria
marzo de 2009

§

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PRESENTACIÓN	10
 CALIDAD EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI Gustavo Iaies.....	13
 LA DIRECCIÓN ESCOLAR PARA EL CAMBIO EDUCATIVO María José Fernández Díaz.....	45
 LA GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR, ELEMENTO CLAVE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA Oralia Bonilla Pedroza	65
 LA FUNCION DIRECTIVA EN AMÉRICA LATINA. PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO. ESTUDIO DE CAMPO Antonia Aguilar Monterrosas	79
PARTICIPANTES.....	101

INTRODUCCIÓN

En el Grupo SM trabajamos por la educación. En esta tarea reconocemos que los profesores son los agentes clave para la viabilidad del proyecto educativo y que el liderazgo del director es indispensable para ponerlo en marcha y conducirlo.

Nos interesa brindar las herramientas y la atención integral que los directivos, profesores y escuelas necesitan para enriquecer y mejorar las oportunidades de aprendizaje que ofrecen a sus alumnos.

Para ello diseñamos el Programa Integral SM de Atención Educativa (PRISMA), dirigido a directivos, profesores, alumnos, centros educativos particulares y públicos de educación básica y media superior, mediante el cual ofrecemos:

- avanzados servicios de evaluación de centros educativos, directores, profesores y alumnos;
- asesoramiento y acompañamiento a centros escolares, así como
- formación y desarrollo profesional de la más alta calidad.

En PRISMA convergen la experiencia, los recursos y el respaldo institucional de tres organizaciones:

- 8
- Ediciones SM: aporta recursos bibliográficos y materiales didácticos de alta calidad que cuentan con el reconocimiento de la comunidad educativa.

- IDEA: presta servicios de evaluación e investigación aplicada, con el apoyo de reconocidos expertos nacionales e internacionales.
- Fundación SM: patrocina estudios, organiza actividades para la formación y el desarrollo profesional y otorga becas para apoyar a centros escolares y a profesores que lo requieran.

El 2° Seminario Internacional de Educación Integral “La función directiva para la calidad educativa” forma parte de las acciones que PRISMA impulsa para apoyar el desarrollo profesional de directivos.

PRESENTACIÓN

Elisa Bonilla Rius

El objetivo central del 2° Seminario Internacional de Educación Integral fue abrir un espacio de reflexión y diálogo para reconocer el sentido, los avances y retos de la función directiva en nuestros centros educativos de hoy, con el fin de promover y generar condiciones de cambio en las escuelas, para ofrecer así una educación de calidad a los niños y jóvenes de México.

Directores de escuelas particulares y públicas de todo el país aceptaron nuestra invitación a dialogar en este espacio. Contamos, entre ellos, con la participación de un grupo considerable de directores de escuelas del estado de Veracruz, quienes participan en el proyecto de liderazgo escolar y nuevas herramientas para el aprendizaje SLANT (por sus siglas en inglés), el cual es uno de los temas tratados en el seminario.

Agradecemos, además, la participación de autoridades educativas de los estados de Guanajuato, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala, Yucatán y del Estado de México, por lo que nos congratula, igualmente, contar con la colaboración de quienes están a la cabeza de la toma de decisiones en la tarea educativa.

10 Valoramos el esfuerzo de los especialistas de distintas universidades, centros de investigación y organizaciones, interesados en el tema central que analizamos durante el encuentro. Principalmente, nos complace el apoyo entusiasta de los especialistas invitados: Gustavo Iaies y María José Fernández, de Argentina y España, respectivamente; así como la colaboración de expertos en los diversos enfoques de la función directiva

(gestión escolar, evaluación educativa, práctica pedagógica, estándares, convivencia escolar y profesionalización, entre otros).

Al convocar a este seminario, estamos plenamente conscientes de la importancia del director escolar en el éxito del proyecto educativo y, en consecuencia, en el aprendizaje de los alumnos.

Para el Grupo SM el proyecto educativo implica asumir la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la de acoger a un niño y acompañarlo en el desarrollo de las diversas etapas de su crecimiento. Educar significa intervenir positivamente para ayudar a otros a crecer.

Trabajar para la educación nos permite participar directamente en la labor apasionante y comprometida de caminar al lado de los niños y jóvenes en su proceso de descubrimiento del mundo, de sí mismos y de los otros, con la intención firme de contribuir al desarrollo de sus capacidades, en su búsqueda de la dignidad y felicidad a la que aspira todo ser humano.

Deseamos conformar un modelo de persona abierta al encuentro y a una sociedad plural, conocedora de la historia, con sentido crítico y conciencia moral; comprometida con la justicia y los derechos humanos, y con su sociedad; una persona que viva, desarrolle e integre sus emociones; esperanzada, libre y responsable.

CALIDAD EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

Gustavo Iaies*



INTRODUCCIÓN

Para definir *calidad educativa*, antes se debe precisar qué se entiende por calidad, en términos conceptuales. El diccionario de la Real Academia Española la define como: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie”.¹ Es decir, entendemos que una cosa tiene mejor calidad que otra cuando sus características nos permiten diferenciarla y pensar que es mejor o peor que aquella.

Pero hablar de calidad en el mundo educativo es más complejo; no podemos dar por hecho que un tipo de educación es de mejor calidad que otro, sin antes definir qué aspectos han de compararse.

En el debate de la calidad educativa, es necesario revisar algunos aspectos que ayuden a definir este concepto. Si ponemos el eje en la eficacia, podríamos decir que determinada forma de educar es de buena calidad si cumple la mayoría de objetivos que se propone. En esta lógica están fundados algunos modelos tradicionales de evaluación, según los cuales se establece, por ejemplo, que si los chicos obtienen mayor número de respuestas correctas en Lengua y Matemáticas están recibiendo mejor educación.

13

* Director de la Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP), Chile.

¹ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 22a edición.

Sin embargo, podríamos plantear que el cumplimiento de tales objetivos está relacionado con los recursos disponibles para ello, por lo que algunas escuelas cuentan con mejores condiciones que otras para alcanzarlos. En condiciones desfavorables no podemos alcanzar los mismos objetivos que aquellas escuelas con mayores recursos, al menos no en el mismo tiempo ni con las mismas estrategias. Una escuela de calidad es aquella que agrega valor a todas sus actividades y logra que los alumnos superen la situación inicial en que se encuentran.

Por lo anterior, se podría afirmar que la calidad tiene más que ver con el valor agregado que otorga un tipo determinado de educación, es decir, con lo que aporta a los alumnos. Hay escuelas que trabajan en condiciones adversas y no obstante logran resultados de calidad educativa muy interesantes; mientras que otras en mejor situación alcanzan los mismos resultados en las evaluaciones. Así, podríamos decir que las últimas agregan poco, considerando la situación inicial de los alumnos. Esto se advierte, por ejemplo, en escuelas donde la mayoría de los estudiantes es de condición socioeconómica alta, y la institución escolar mantiene dicha condición sin agregar valor.

Por ejemplo, en el caso argentino, al comparar los resultados de las pruebas de escuelas privadas y estatales, las diferencias son muy importantes, pero al controlar la variable “nivel socioeconómico de los alumnos”, los resultados son similares, es decir, las instituciones de gestión privada no resultan ser más eficientes ni de mejor calidad que las públicas. Esto destruye el mito según el cual mandar a los chicos a escuelas de gestión privada ofrece mejores resultados que inscribirlos en las escuelas de gestión estatal.

Para concluir esta aproximación a la idea de calidad educativa, expongo una tercera definición relativa al contexto. Esta se relaciona con la pertinencia de la educación que reciben los alumnos respecto al mundo en que viven. Al parecer, esta es una clave que nos permitiría formular

una definición teórica o al menos conocer sus componentes. El siguiente ejemplo nos ayudará a ilustrar dicha definición.

A principios del año 2000, cuando ocupaba el cargo de subsecretario de Educación en Argentina, llegó un equipo del Ministerio de Educación de Japón, del Departamento de Enseñanza de Matemáticas, para evaluar la impartición de esta materia en nuestro país. Permanecieron 40 días durante los cuales visitaron escuelas de distintas provincias, y al final dieron a conocer los resultados de su evaluación.

Durante la presentación de su informe, el director de la misión anunció que deseaba destacar algunos aspectos de las escuelas argentinas que habían llamado mucho su atención.

El primero fue el hecho de que siempre que un chico hacía una pregunta el maestro le contestaba. Me resultó extraño el comentario pues no podía imaginar otra situación.

El segundo aspecto que llamó su atención fue que los chicos argentinos se ríen en las aulas, ya que en Japón es muy raro ver una situación semejante.

La tercera observación fue que los chicos son muy rápidos para buscar “salidas alternativas” y atajos, pero luego se quedan transitando por dichos canales, sin retornar a los ordinarios. Pongo un ejemplo: a los alumnos se les dificulta sumar números fraccionarios de distinto denominador y han descubierto que pueden resolverlo si convierten las fracciones en números decimales con una calculadora. Esta “salida alternativa” la aplicaban los alumnos de sexto de primaria, así como los de segundo y último año de secundaria. Los chicos se acostumbraban a este “truco” y no volvían al camino ordinario, es decir, no procuraban entender cómo se busca el denominador común cuando se encuentran con fracciones con denominador distinto.

Cuando el funcionario japonés terminó su presentación, me acerqué y le pregunté por qué le había interesado tanto el hecho de que

cuando un chico argentino hace una pregunta el maestro le contesta siempre y cómo sucede en Japón.

Me dijo que en su país el maestro no siempre contesta, sino que primero evalúa el mérito de la pregunta y del alumno. Si este permaneció distraído durante toda la clase o pregunta porque no estudió, el maestro no le responde, pues de lo contrario el mensaje sería que es lo mismo hacer el esfuerzo que no hacerlo.

En otros casos, puede no contestar porque considera que es bueno que el chico se quede con la duda, es decir, para propiciar que el alumno piense y reflexione. “Ustedes contestan demasiado rápido”, me dijo.

Y, en tercer lugar, puede suceder que los maestros no quieran contestar, en cuyo caso, los alumnos deben comprender que tienen derechos diferentes a los del profesor.

Además, comentó que en Japón un aula reúne, por lo general, de 40 a 50 alumnos, es muy silenciosa, tranquila y cuenta con una tarima elevada para que el profesor hable desde allí. Jamás podría imaginar una escuela con estas características en Argentina ni en prácticamente ningún país de América Latina. En este sentido vuelvo a la definición de calidad, que debe ser pensada siempre en un contexto social y cultural específico.

Concepciones en torno a la educación y la calidad

Los aprendizajes y el contexto de la enseñanza

16

En el año 2004, participé con la Fundación CEPP en un trabajo con directores de las áreas de recursos humanos de compañías líderes de América Latina², a quienes preguntamos qué buscaban en los nuevos

² Documento “Relaciones entre sistema educativo y mercado laboral: la perspectiva de los responsables de RRHH de las grandes corporaciones”, en www.fundacioncepp.org.ar

empleados. En general, sus respuestas no tenían nada que ver con lo técnico; estaban más dirigidas hacia ciertos perfiles actitudinales o lo que podríamos llamar “competencias personales”: buenas personas, sinceras, con ganas de trabajar, dispuestas a trabajar en equipo y a relacionarse con otros, etc. Uno de ellos dio un ejemplo: “Hace 25 años, cuando buscábamos un ingeniero, podíamos elegir un señor con conocimientos técnicos adecuados, pero con dificultades para vincularse con sus compañeros, con problemas para adaptarse a nuevas situaciones y escenarios cambiantes”. Uno de los directores explicó que, hoy, no hay una sola tarea en las compañías, en la que una persona pueda trabajar si tiene dificultades para comunicarse y adaptarse a nuevas situaciones. Todos deben sentarse con otros a discutir problemas nuevos y diversos.

Esto nos hizo pensar en el concepto de calidad, que no debe entenderse como la cantidad de contenidos aprendidos, como sucede, por ejemplo, en la prueba ENLACE, Simce o en el ONE en Argentina. Aceptemos que los indicadores de las evaluaciones dicen más que la cantidad de respuestas correctas: que en una escuela donde los alumnos aprenden también suceden otras cosas interesantes, como la motivación, el trabajo en equipo, el compromiso de los docentes, etcétera.

Por eso, la calidad debe concebirse en un ámbito bastante más amplio que el trabajo con los contenidos curriculares. Cuando se piensa en cómo mejorar la calidad, es preciso tener en cuenta las demás tareas que se deben hacer en la escuela. Muchas veces se critican las evaluaciones, afirmando que sólo miden números muy puntuales. Conuerdo en parte con esta crítica, pues si todo lo que venimos diciendo y discutiendo es cierto, también deberíamos reconocer que el aprendizaje es el producto de otras decisiones y acciones.

Pensemos en qué habríamos contestado hace 10, 15 o 20 años a la pregunta: ¿para qué educamos a los chicos?

Quizá habríamos respondido: queremos garantizarles el futuro para que:

- puedan formar una familia,
- sean buenos padres y madres,
- se formen como adultos y ciudadanos responsables,
- desarrollen una profesión,
- se conviertan en personas libres y felices.

Presento y subrayo estas ideas pues parecería que entraron en crisis y que, en el mundo cambiante de hoy, ya no son lo que eran. En los últimos 40 o 50 años, nuestra sociedad se volvió “el imperio de la libertad”. Esta se convirtió en un valor central, mucho más importante que la solidaridad, el esfuerzo y el respeto. Sentimos que tenemos la libertad de “cambiar todo” y después “volver atrás”; que podemos transformar el tipo de familia, el empleo, el lugar donde queremos vivir, el sexo, nuestro cuerpo, etcétera.

Y como señala Attali, la libertad conlleva una situación de mucha precariedad, pues si todos podemos elegir, cambiar, volver atrás, todo se hace menos estable, más precario, menos previsible. Si un individuo puede vivir en un lugar y de repente irse, si tiene 50 años pero decide tener el cuerpo de alguien de 30, si puede cambiar de profesión en cualquier momento, quizá sea mucho más libre pero representará un problema para los demás, quienes no podrán prever sus decisiones. Es así como la sociedad se vuelve más precaria, no solo en nuestros empleos y profesiones, sino también en nuestras familias y posesiones. Nadie se imagina vivir más de un par de años con el mismo teléfono, reloj, automóvil, etcétera.

18

Por último, Attali afirma que no es fácil vivir en una sociedad con tanto presente y tan poco futuro, porque cada vez es más difícil predecir lo que ocurrirá dentro de 10 o 20 años. En este sentido la vida se hace muy compleja e incierta.

Concepto de familia

Es evidente que la idea tradicional de familia también ha entrado en una crisis. Recordemos los libros de texto de hace 20 años que mostraban a la mamá tejiendo, al papá leyendo el periódico y a los chicos jugando, con el propósito de representar la imagen de la familia típica de la época.

Si recorremos América Latina, encontraremos cada vez menos familias con dichas características. Por ejemplo, en el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires, solo 40% de los chicos vive con su mamá y su papá originales; es decir, la minoría. Con independencia de nuestra valoración, es un hecho que las parejas actuales son menos estables. Nos hemos enfrentado a la ineludible discusión de si en efecto era mejor para los chicos que los papás no se separaran y que la familia se mantuviera integrada, aunque sus vínculos estuvieran deteriorados. Hay quienes afirmarían que eso era preferible a cualquier costo. Según plantea Attali, nos encontramos en un momento de fuerte incertidumbre, porque este modelo de familia perdió estabilidad en el momento en que sus integrantes ganaron más libertad.

En el año 1996, cuando era director de una escuela primaria, entré a un aula de segundo grado en el momento en que la maestra impartía el tema de la familia. De los chicos que estaban sentados en el aula, más de la mitad no vivía con su mamá y su papá originales. La maestra hacía esfuerzos enormes intentando escuchar las hipótesis de sus alumnos al respecto. En un momento, la discusión se centró en la necesidad de los estudiantes de diferenciar el significado de las palabras novio y amigo. En Argentina, ser un amigo o amiga de mamá o de papá significa tener menos estabilidad en la relación. Los chicos querían prever cuánto y cómo los implicaba esta situación. Es decir, si aquella persona solo iba una o dos veces a su casa, significaba que se trataba de un amigo, y por tanto no era tan importante. Por el contrario, si descubrían que esa persona se instalaba por un tiempo, con mayor estabilidad, entonces

comprendían que debían adaptarse, pues en adelante habrían de convivir con él o ella.

La discusión era muy interesante pues casi todos tenían experiencias que contar e intentaban encontrar una respuesta que les permitiera pensar su vida. Lo que me llamó la atención fue la carga emotiva de la conversación. A los alumnos les interesaba saber si aquella persona representaría algo significativo en su vida o solo la verían una o dos veces. Lo interesante es que los chicos asumían que debían construir nuevos conceptos que les permitieran pensar su mundo, entender la realidad y ganar certidumbre.

Por mi parte, recordaba que en la primaria nos habíamos adaptado a los primeros chicos cuyos padres se habían separado, la minoría en ese momento. Lo cierto es que hoy es mucho más difícil definir a la familia que hace 20 años. De hecho, gran parte de los educadores, autores y editores de libros de texto nos vemos ante este problema cuando trabajamos este tema. Para resolverlo hemos terminado por definirla como “cualquier grupo en que los adultos cuidan a los menores”.

Más allá de un debate de fondo sobre dicho tema, lo que parece claro es que la idea de que educamos a los chicos para formar una familia ya no contiene las certidumbres del pasado.

Concepto de padre y madre

Otra cuestión que entró en fuerte crisis es el concepto de buen padre y buena madre. Hace algunos años parecía una idea clara que no requería discusión. No nos preguntábamos, por ejemplo, si estaba en función del vínculo con el chico o bien con el modelo de desarrollo personal o con el profesional.

En los últimos años hemos empezado a reflexionar acerca de la relación entre un buen padre y una persona que logra desarrollarse en los ámbitos personal y profesional. ¿Cuál es el renunciamiento que esto entraña?

Hace 20, 30, 40 años estaba claro que el ser un buen padre conllevaba renunciar a muchos proyectos o desarrollos personales y dedicarse a los hijos, en particular para las mujeres. Probablemente hace 40 años, una mamá que se dedicaba a crecer en su profesión y a desarrollarse como persona era cuestionada y se ponía en discusión la calidad de su papel como madre. Hoy entendemos que el desarrollo personal o profesional puede mejorar el desempeño de los padres. Esta idea acerca de que el desarrollo personal puede superarse no significa que dicha condición no implique un renunciamiento. Ser padre o madre requiere aceptar algún tipo de límite o la inclusión de nuevos actores en el proyecto personal, por tanto, nuevas prioridades en la vida.

Más allá de resolver tal cuestión, parece claro que este concepto no está tan consensuado como en el pasado.

Al mismo tiempo, nos preguntamos si ser buen padre significa ser duro y dominante o, por el contrario, flexible y permisivo. También nos preguntamos si es quien provee y garantiza la economía de la casa, pues lo cierto es que, en las actuales economías complicadas, los padres no siempre pueden garantizar estabilidad económica a su familia, lo cual les genera la sensación de que no cumplen con su cometido.

Sabemos de una vieja costumbre judía consistente en que si moría una mujer joven con hijos pequeños y tenía una hermana soltera, esta debía casarse con el viudo. Es claro que la prioridad eran los hijos, más allá del renunciamiento que esto significara para los adultos. Una joven de veintitantos años debía casarse aunque no estuviera enamorada de su futuro marido, pues asumía que los hijos de su hermana necesitaban quien los cuidara, y eso estaba por encima de su derecho a decidir sobre su vida.

Ahora bien, ¿una mujer debe renunciar a sus prioridades personales para ser una buena mamá? El problema estriba en hallar el equilibrio entre ser madre, desarrollarse en lo personal y profesional, y asumir la responsabilidad de los hijos.

En la actualidad es muy difícil que alguna persona acepte un renunciamiento semejante, y quizá sea lo mejor. Al menos, merece una reflexión si es justo que un padre o una madre se someta a semejante sacrificio. Este caso nos permite tomar conciencia del cambio que se ha operado en las últimas décadas en cuanto a lo que entendemos por una buena mamá o un buen papá.

Adulthood and responsible citizens

¿Ser adulto es lo opuesto a ser joven? ¿Se puede ser las dos cosas al mismo tiempo? Vivimos en una sociedad en la que parecería que entre los 15 y los 55 años de edad todos queremos tener 20: cuerpos de 20, dietas de 20, parejas de 20, ocio de 20. Y la verdad es que sería imposible vivir en una sociedad en la que todos tuviéramos 20 años pues, en tal caso, alguien debería dirigirla y organizarla.

Hace unos meses, hice un ejercicio en un encuentro con directores. Les pedí que imaginaran a sus padres a la edad que ellos tenían en ese momento. En general en las imágenes que describieron parecían ser de gente mucho mayor, por la vestimenta, la actitud, el cuerpo; sin embargo, tenían la misma edad que ellos y las mismas responsabilidades. La discusión que surgió fue: ¿se puede ser joven mentalmente, con las responsabilidades sociales de un adulto? ¿Cuál es el límite para “no envejecer”?

Este debate nos lleva al planteamiento de Attali respecto a que vivimos en una sociedad en que la libertad se ha vuelto un valor estelar, por encima del orden, la solidaridad o la ley.

22

Por tanto, vale más ser joven, libre, creativo, innovador y moderno, que ser un adulto razonable, ordenado, esforzado y trabajador. En tal esquema de valores, es muy poco seductor ser parte del “equipo de los esforzados y los trabajadores” ya que resulta preferible estar del lado de los “libres, espontáneos e innovadores”.

Nadie sueña ya con “cuando sea grande”, como nos ocurría cuando éramos chicos; en realidad, hoy intentamos demorar ese momento y permanecer siempre jóvenes, como si no existieran elementos para valorar la madurez.

En ese marco, entonces, ya no es tan claro lo que significa ser adulto responsable, o al menos no resulta tan deseable como antes.

Ser personas con valores

En el año 2008, apareció en Argentina, así como en otros países de América Latina un programa de televisión llamado *Patito feo*. Era una historia que se desarrollaba en una escuela donde peleaban dos bandas de niñas, lo cual resultaba llamativo ya que, por lo general, las peleas suelen ser entre bandas de varones.

Un grupo era el de “Las divinas” y el otro, el de las “Las populares”. En la trama se generaba la tradicional pelea entre las buenas y las malas que, como la mayoría de este tipo de historias, terminaba cuando las buenas comprendían que las malas no eran “tan malas”.

“Las populares” tenían una especie de himno que decía más o menos: “Siempre te vamos a ayudar, vamos a estar con vos; cuando lo necesites contá con nosotras, peleamos por un mundo mejor”. Por su parte, la canción de “Las divinas” decía algo así: “Somos lindas y nos disgustan las feas. Tenemos poder, y por acá no va a pasar nadie que no tenga autorización nuestra”.

Lo extraño es que las chicas que veían el programa estaban mucho más identificadas con “Las divinas” que con “Las populares”. Así, la canción de “Las divinas” tuvo mucho más aceptación que el himno de “Las populares”, quienes resultaron menos atractivas.

La interrogante es: ¿qué sucedió para que el concepto original de buenos y malos se percibiera de manera contraria a la que se esperaba?, pues al parecer, los malos se habían convertido en buenos y viceversa.

La explicación radica en que los chicos escuchan lo que les decimos, pero captan, por ejemplo, que para la sociedad tiene más valor ser joven, poderoso e impulsivo que ser solidario y prudente.

No es que los chicos ya no tengan valores, sino que los valores de la sociedad actual han cambiado respecto a lo que en nuestra generación queríamos o buscábamos.

En tal sentido, la idea de llegar a ser personas con valores no es tan clara como hace 20 años o, mejor dicho, no queda claro a qué valores nos referimos.

Profesión y certidumbre

Otra idea en crisis se refiere a la profesión y su papel como el ordenador vital. El sociólogo inglés Richard E. Sennett, en su libro *La corrosión del carácter*, cuenta de una investigación sobre la clase obrera en Inglaterra de hace 25 años, durante la cual entrevistó a un hombre que había sido portero de un edificio por 18 años. El sueño de este hombre era lograr que su hijo fuera ingeniero. Años después, en un viaje, Sennett se encontró con el hijo de aquel portero, en la sala de preembarque de un aeropuerto, en espera de un vuelo demorado, y aprovechó la oportunidad para saber si había cumplido el sueño de su padre. Sennett se asombró al escucharlo. El joven ingeniero le dijo: “Ojalá viviera como mi papá. Él trabajó casi toda su vida en ese edificio, todos lo reconocían, tuvo los mismos amigos siempre y cada año iba creciendo un poco más. Sabía, con certeza, que al año siguiente mantendría su empleo y que su salario aumentaría, que trabajaría en lo mismo, en el mismo lugar. Tuvo siempre los mismos vecinos y vivió toda la vida con mi familia en la misma casa. Cada año agregaba una habitación o hacía un cambio en la decoración. Yo trabajo como ingeniero hace ocho años, ya cambié tres veces de puesto, y dos veces de ciudad. En el segundo cambio tuve que separarme de mi mujer, porque ella no quería mudarse más. Perdí a mis

vecinos, gente apegada a mi vida, con la que jugaba en mi barrio. Mis amigos del barrio ya no existen como tales”.

Sennett se pregunta cómo vivir en una sociedad con semejante nivel de incertidumbre. Antes soñábamos con escapar de la rutina, romper las normas y salirnos de los moldes establecidos; ahora, en cambio, llega el momento en que añoramos una vida un poco más previsible, capaz de darnos mayor certidumbre.

Según Sennett, los cambios en los modelos laborales y productivos, las demandas de adaptación a nuevos escenarios, las tecnologías y los nuevos compañeros tienen efectos sobre nuestra vida y corrompen nuestro carácter.

En tal sentido, la idea de los padres de hace unas décadas, de que un título universitario era una garantía de futuro, ha perdido vigencia. Ahora, estudiar una carrera profesional ya no representa estabilidad, seguridad o desarrollo personal, como hace 30 o 40 años.

Personas libres y con capacidad de convivencia

Durante las últimas décadas, los padres y maestros se han preocupado en especial por formar niños y jóvenes libres y creativos. Lo cierto es que esta convicción terminó por traducirse, en muchos casos, en que ser libre se vincula con la capacidad de hacer y deshacer fuera de cualquier marco de orden, pauta o regla.

Pensamos en chicos libres, capaces de crear, innovar y aprender fuera del peso de los marcos normativos; y parecería que esto ha derivado en la formación de niños y jóvenes educados para vivir en ambientes mucho más abiertos y libres, donde son escuchados y atendidos; incluso por adultos con poca capacidad para imponerles pautas, reglas, límites y exigirles resultados. Así, encontramos a niños que inician actividades artísticas y deportivas, pero que, a pesar de ser talentosos, fracasan por la dificultad de esforzarse, incorporar reglas y un método.

La realidad es que el mundo en que niños y jóvenes deberán desarrollarse se vislumbra más salvaje y competitivo que el de sus padres; en este escenario deberán construir y ejercer su libertad. Tal vez nuestra infancia fue mucho más dura que la de ellos, pero el mundo adulto en el que vivirán será, muy probablemente, más difícil que el nuestro. El contraste tan intenso nos lleva a preguntarnos si educar para la libertad no exige un encuadre de mayores pautas y esfuerzo. La clave es construir la libertad dentro de determinadas reglas de juego, propias de la sociedad en que vivimos.

También debemos reflexionar sobre la relación entre libertad y seguridad. La libertad puede generar gran incertidumbre, cuando los chicos piensan que pueden hacer cualquier cosa, y nosotros tememos que algo malo pueda sucederles. Si un padre no puede fijar límites y proporcionar cierto marco de orden, el niño se siente solo y en riesgo.

Comenzamos a percibir que estos chicos, que han sido educados con tanta libertad, tienen muchas dificultades para convivir con otros. Están tan acostumbrados a hacer lo que quieren, cuando quieren y como quieren, que el día en que se encuentran con alguien que pretende que se respeten sus derechos entran en crisis, pues lo que quiere uno está en conflicto con lo que desea el otro.

Sin duda, la idea de educar niños y jóvenes libres no tiene el mismo significado de hace 20 o 30 años. Nuestro problema es cómo darles un encuadre que los prepare para ser libres en una sociedad de tan grandes exigencias.

La crisis educativa y el concepto de resiliencia

El anterior panorama informa del derrumbe de algunas certezas que daban sentido a la tarea de educar y actuaban como la referencia de las relaciones entre niños y adultos, en esos procesos de la transmisión de conocimientos.

La presión que sentimos los educadores, la percepción de que trabajar con niños, jóvenes y familias ya no es lo que era se vinculan en gran medida con dicha crisis.

¿Qué es una buena escuela? ¿Qué es la calidad educativa? ¿Cómo educamos? ¿Cómo salimos de esta profunda crisis que atraviesa la educación y que demanda cambios radicales?

Consideramos oportuno revisar el concepto de resiliencia e intentar responder estas preguntas.

La resiliencia es el concepto mediante el que la psicología explica por qué ciertas personas, en contextos de crisis, salen adelante, mientras que otras permanecen atrapadas. ¿Qué diferencia a quienes encuentran modos de superar las crisis? Los estudios nos permiten establecer tres características centrales de los resilientes.

1. Estas personas tienen un proyecto. Podemos decir que “mientras caen por el pozo están pensando en cómo salir”. No se quedan atrapadas en preguntas como ¿por qué caí?, ¿por qué no reparé en el riesgo?, ¿por qué no tomé precauciones?
2. Piensan que alguien está convencido de que superarán la crisis, es decir, sus padres y amigos creen en ellas. Esa sensación de apuesta y confianza se vuelve un motor de salida.
3. Construyen un relato de lo que les sucedió, cuyo protagonista son ellas mismas. ¿Qué quiere decir esto? Los estudios reportan que quienes viven una situación de crisis y la explican diciendo: “Los demás hicieron tal cosa, el asunto fue de tal manera”, sin asumirse como el personaje principal, tienen menor posibilidad de superar las vicisitudes pues consideran que no depende de ellas, sino de la actuación de los demás; entonces solo les queda esperar, es decir, se convierten en víctimas de la situación. Cuando alguien se acepta como el protagonista de su crisis puede ser, asimismo, el protagonista de su salida.

Estas características se aplican también a la educación; a la posibilidad de enseñar, aprender, encontrar sentido y salir airosos de este escenario de crisis.

Escuelas resilientes

Una escuela de calidad es aquella que logra, gradualmente, que sus alumnos se apropien del proceso de aprendizaje, se hagan responsables de su destino, apoyados por sus padres y maestros. Una escuela que logra que los alumnos vayan asumiendo la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, que demanden asistencia y apoyo pero que se perciban como el “motor” de ese camino, es una escuela de calidad.

Una escuela donde cada alumno percibe que sus docentes y directores creen en él, que percibe la confianza depositada en ellos, es una escuela con mayores posibilidades de alcanzar buenos resultados de aprendizaje.

En este aspecto es interesante revisar la investigación de Rosenthal sobre el “efecto Pigmalión” en la década de 1960, según la cual, si un maestro cree que un alumno es incapaz de aprender, sus posibilidades, en efecto, disminuyen; por el contrario, cuando un maestro apuesta a que un chico podrá ser capaz, dicha expectativa se vuelve predictiva. Recomiendo el libro de Daniel Pennac, *Mal de escuela*, en el que cuenta que fue un mal alumno y relata su biografía como la de un zoquete (es decir, como la vida de un mal alumno). Cuenta entonces la vivencia de alguien que diario acude a un lugar donde es el malo: se entregan las evaluaciones, y la suya es una de las peores; se reparten premios o reconocimientos, y él nunca recibe alguno. O sea, explica cómo es la vida de alguien que va todos los días a un lugar que le provoca frustración permanente.

Ahora bien, Pennac cuenta que un día apareció alguien que apostó a que él era capaz de salir adelante, un maestro que creyó en su talento

para escribir y le transmitió esa confianza: “Me agarró de los pelos y me sacó para adelante”. Esta es la sensación que experimenta alguien con la convicción de que, además de sí mismo, existe otra persona que cree en él y que lo impulsa para lograr sus objetivos.

Ejemplos como el anterior muestran la enorme responsabilidad de docentes y directores de advertir estas situaciones. Los maestros deben estar dispuestos a trabajar con los chicos, a motivarlos y vincularse con ellos para sacar lo mejor de cada uno.

Sin embargo, los docentes no se relacionan del mismo modo con todos los alumnos, así como los padres entablan relaciones diferentes con cada hijo. Por alguna razón, los maestros son más pacientes con unos que con otros. Por ello, alguien debe ayudarlos a “romper” esas situaciones, cuando se vuelven verdaderos obstáculos.

Cuando era director de escuela revisaba las pruebas que se aplicaban a los alumnos. Recuerdo un día en que un maestro de quinto grado me trajo dos pruebas con los mismos aciertos. Una era de un alumno y la otra de una alumna; curiosamente no tenían la misma calificación. Entonces, le pregunté al maestro: “¿Por qué una tiene 5.5 y la otra 7.5 si son iguales?”. Me contestó que no era posible comparar: “Laura es muy buena alumna, y está claro que no hizo ningún esfuerzo; sin embargo, Pablo tiene grandes dificultades y está haciendo un esfuerzo enorme, que quiero reconocer”. Aquí la pregunta es si hay una nota acorde con la cantidad de respuestas correctas; o hay un “5.5” de Pablo y otro de Laura, que depende del vínculo que el docente establece y que está cargado de subjetividad.

Las investigaciones muestran que estos alumnos, a quienes los maestros se acercan más, se sienten más estimulados y reconocidos, y obtienen mejores resultados. En general son los que se sientan en los pupitres de adelante y a quienes el maestro pregunta siempre, mientras que aquellos que ocupan los de atrás son ignorados.

Todos los chicos necesitan “una apuesta” por parte de sus maestros; una escuela de calidad es aquella capaz de transmitir a cada alumno dicho mensaje. Es preciso trabajar para que cada escuela, cada aula, cada alumno asuma, poco a poco, su responsabilidad; se comprometa con su proceso de aprendizaje, se convierta en su protagonista y forme un relato propio de sus éxitos y crisis.

Esfuerzo y placer

Una escuela que apuesta a la calidad es aquella en la que conviven esfuerzo y placer. En los últimos años, nos hemos embarcado en la difícil tarea de hacer las clases divertidas y atractivas. Es verdad que esta es una buena estrategia, aunque también es cierto que los chicos deben habituarse a hacer esfuerzos, no solo cuando les divierten los contenidos o las metodologías aplicadas.

En otras palabras, la clase no puede ser un videoclip de cosas entretenidas. En el mundo real, los chicos deberán hacer enormes esfuerzos. Lo anterior no significa que debamos volver a las listas de problemas y ejercicios interminables y sin sentido, sino que no debemos sentirnos presionados con la idea de que todas las actividades deben ser abiertas y divertidas; tanto mejor si lo son, pero en algún momento debemos acostumbrar a los alumnos al esfuerzo del trabajo, incluso cuando no lo hemos elegido o no nos resulta placentero.

Por otra parte, en una escuela de calidad conviven el diálogo con la asimetría. Esto no significa que haya que seguir los pasos de los maestros japoneses que no contestan las preguntas de los alumnos cuando no quieren, pero tampoco debemos confundir a los chicos en una relación de simetría entre alumnos y docentes, que no debería darse de ninguna manera.

Alumnos y maestros son distintos: la función del docente es enseñar; y la del alumno, aprender. Resulta positivo, y tan relevante como no

perder la asimetría, promover situaciones de mayor diálogo, comprensión y entendimiento. Si asumimos que todos somos iguales, nadie podrá ser “garante” en situaciones conflictivas, y estaremos todos en riesgo. Volviendo a la metáfora de las sociedades donde todos desean ser jóvenes y divertirse creando, innovando y transgrediendo, alguno deberá asumir la responsabilidad, y lo mismo ocurre en la educación. Los adultos debemos garantizar que el proceso llegue a buen destino; el maestro ha de dialogar y construir una relación de proximidad con el alumno, pero eso no significa que se convierta en su par.

Cada vez resulta más complejo sostener la asimetría, pues en nuestros días este tipo de relaciones no son habituales ni “populares”; sin embargo, son fundamentales para que las escuelas alcancen resultados de calidad.

Rutinas e innovación

La escuela tradicional solía apoyarse en rutinas, tanto en la socialización como en los modelos didácticos que implantaba. La idea del ejercicio tipo y la explicación, el ensayo de la lectura y la memorización eran tareas que suponían que una sumatoria de repeticiones derivaría en el aprendizaje. Esos modelos centrados en rutinas nacieron en sociedades centradas en hábitos, en un mundo con una dinámica de cambio muy poco acelerada.

En las últimas décadas, hemos descubierto que estas rutinas se inclinaban hacia aprendizajes muy limitados. Los nuevos enfoques didácticos y pedagógicos han demostrado que los procesos de la construcción del conocimiento de los alumnos son diferentes. En nuestros días se trata de enriquecer la forma en que estos interactúan con el objeto de conocimiento, sin limitarlos a las rutinas que no les permiten adquirir aprendizajes que trasladar a diversas situaciones de la realidad.

En este sentido, se planteó la necesidad de trabajar sobre los propios caminos de indagación y construcción del conocimiento, a partir de situaciones diversas y cambiantes, en contextos diferentes.

Del mismo modo, los cambios en la escuela se daban en la sociedad y en los modelos productivos en general. La salida de las rutinas hacia la innovación, la creatividad y el cambio permanente devinieron valores ponderados en la sociedad. El fin del fordismo, de un modo de producir, se trasladó a diversos ámbitos y prácticas de la sociedad.

Ahora bien, el cambio de un modelo a otro fue muy drástico en el caso de la escuela. Se construyó una verdadera rivalidad entre rutinas e innovación, sin considerar que una buena estrategia didáctica debe contener ambas. Se trata de que los alumnos se acerquen al conocimiento desde enfoques y modos distintos, a partir de sus hipótesis. No obstante, esto no impide que, de vez en vez, resulten necesarias ciertas rutinas de ejercitación, trabajo y orden, con el fin de institucionalizar determinados saberes, conceptualizarlos y apelar a ellos.

Una educación de calidad es capaz de apelar a la creatividad, a la innovación, a la originalidad, pero también al esfuerzo, al orden y al respeto por las tradiciones, las reglas y las formas.

En los últimos 10 o 15 años, a partir de los postulados de la Escuela Nueva, aplicar ejercicios a los alumnos y hacerlos practicar se convirtió casi en un pecado mortal. Todo debe ser diferente e innovador. De acuerdo con esta lógica, sería poco atractivo encontrar una escuela en la que, por ejemplo, todos los problemas de multiplicación fueran iguales. Ahora bien, tampoco es cierto que sea posible construir una escuela donde todo sea distinto, diverso e imprevisible, sin rutinas ni ciertas prácticas homogéneas que deban llevar a cabo “todos juntos”. Me inclino, más bien, por la necesidad de recuperar la tensión entre lo par y lo impar, entre el cambio y la continuidad, entre lo común y lo diverso.

Nos hemos apropiado de la idea de que cada alumno es un proyecto y de que cada uno es diferente, lo cual es una concepción válida. Sin embargo, debemos tener presente que los chicos deberán convivir con otros, y aprender a “vivir juntos”. Por tanto, es conveniente insistir en que, aunque todos seamos distintos, debemos ser capaces de vivir unidos, y “proceder con cuidado”. Todo ello implica estar alerta y no confundir la educación personalizada con la pérdida de la idea de grupo y de paridad.

Novedad y permanencia

Como se ha dicho, una escuela que pretende ser de buena calidad debe establecer una sólida convivencia entre saberes novedosos y conceptos permanentes. En los últimos años nos comprometimos con la tarea de incorporar a la escuela contenidos nuevos de la realidad y nuevas formas de adquirir conocimientos, lo cual es muy bueno; sin embargo, también existen saberes profundos y conocimientos instrumentales de base, que solo garantiza la escuela y que no pueden descuidarse.

Respecto al tema de la lectura, se han promovido textos que son más placenteros, lo cual ha permitido la apertura a nuevos tipos textuales, a temáticas y formatos. Sin duda, ese espacio se vio enriquecido, aunque no debe perderse de vista que para disfrutar la lectura hay que leer con fluidez.

En algún momento de su vida, los alumnos deberán esforzarse por leer un texto de manera fluida, lo que requiere ejercitación, trabajo y práctica. Si para leer un cuento tardo cuatro meses, no encontraré placer en dicha lectura, pues decodificarlo, entenderlo y disfrutarlo representa para mí un enorme esfuerzo.

El tema de la lectura se ha planteado como ejemplo de otros saberes profundos, algunos instrumentales e imprescindibles para avanzar en la comprensión de ciertos conocimientos. Ahora bien, para adquirir dichos

saberes se requieren rutinas, prácticas y estrategias que solo la escuela tiene la capacidad de enseñar. La incorporación de la novedad y la innovación al proceso de enseñanza-aprendizaje es acertada, pero la historia de nuestra nación, la lectura y algunos de los conceptos matemáticos fundamentales, así como la iniciación al pensamiento científico deben ser igualmente garantizados por la institución escolar.

Una escuela de calidad es aquella que puede garantizar dichos saberes, más allá de incorporar la innovación y la novedad al proceso educativo.

Prueba y evaluación

En muchos casos, la escuela ha asociado la idea de calidad a la de prueba. No ha generado espacios para evaluación, fuera de las instancias de la indagación de los contenidos aprendidos en determinado periodo.

La evaluación es mucho más que la aplicación de pruebas. Podemos evaluar el trabajo del grupo, el esfuerzo de cada alumno, su disposición para ayudar a los demás, la innovación y el orden, entre otros elementos, además de los saberes aprendidos.

En la escuela se instaló la idea de que evaluación es sinónimo de indagación de los saberes adquiridos al final de cada unidad. Para un mundo en permanente cambio de valores y de conceptos que mutan, como el que antes definimos, el gran desafío es plantear y definir cuál es el sentido de la educación. Cuando se transforma lo que ocurre a nuestro alrededor, debemos ser capaces de imaginarnos en dicho contexto.

La idea de repensar de continuo en lo que hemos hecho, en relación con algún parámetro, es un ejercicio muy interesante para el propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la autoevaluación de los alumnos al término de una prueba tendría un gran valor, además de la prueba misma. De este modo, el alumno reconocería, por ejemplo, que le fue mal porque se esforzó poco, no entendió o estaba nervioso.

Lograr que los chicos se detengan a pensar si lo que hacen está bien, por qué lo hacen o si les interesa hacerlo rebasa la prueba y debería ser parte de los procesos de evaluación escolar.

Otra gran aportación de una escuela de calidad es fomentar en sus alumnos la convicción de que sus actividades tienen sentido y hacerlos capaces de preguntarse por sus objetivos y cómo alcanzarlos. Mediante este tipo de preguntas se apoya la formación de personas críticas, que se desenvuelvan en una sociedad dinámica.

Al mismo tiempo, los procesos de evaluación, en un sentido amplio, se vinculan con la idea de que los alumnos construyan su concepto de autonomía y libertad. En este punto resultan capitales el diálogo y la idea del derecho con responsabilidad, relacionados, a su vez, con la importancia de que los estudiantes se esfuercen por obtener lo que desean. Es verdad que, por momentos, lo anterior es difícil de aceptar, incluso para los adultos, quienes en ocasiones actúan de un modo concesivo que rebasa el mérito de los chicos; mientras que, en otras, por el contrario, prohíben y sancionan más allá de las acciones de los alumnos.

Por tanto, es crucial que éstos aprendan que la autonomía, la libertad y los derechos se conquistan a partir de la evaluación de las propias conductas. Los alumnos deben hacer suya la idea de que si se esfuerzan lo suficiente alcanzarán derechos de que tal vez carezcan quienes no han hecho los mismos esfuerzos. Se trata de una sencilla regla que todos deberían aprender.

Una escuela de calidad debe formar en los alumnos la idea de que lo obtenido es producto de su esfuerzo, trabajo o solidaridad. La incorporación de un concepto amplio de evaluación en la cultura escolar es, por tanto, un aporte esencial en esta dirección.

Libertad y normas

La idea de calidad debe convivir con la idea de libertad en un marco de normas y de orden. Una escuela libre es una plantel con normas claras, en el que los chicos pueden trabajar, crear, e innovar, precisamente porque estas normas lo garantizan. No obstante, en las escuelas de toda latinoamérica, igual que en nuestras sociedades, existe una clara tendencia a personalizar las normas.

Un investigador argentino, José Antonio Castorina, trabajó en la década de los noventa sobre cómo los estudiantes construían la idea de ley y orden. Durante su trabajo de campo, en una escuela de Buenos Aires, planteó a los alumnos la siguiente pregunta: “¿En tu escuela se puede salir al patio en invierno?”. Estos contestaron: “Depende, si se lo pides a la maestra Martha, ella no te deja; pero si se lo pides a la maestra Alicia, sí se puede. Sabes, en realidad, si Martha viene de buen humor, también te deja”.

Este tipo de respuestas permitían inferir que las normas dependen de las personas, de su humor, así como de las circunstancias; y que no se presentan como parámetros claros. Podríamos decir que estos alumnos no pueden ser libres, ya que no conocen las reglas y las consecuencias de respetarlas o transgredirlas; como Sarmiento solía decir: “O somos esclavos de la ley o somos esclavos de otros hombres”.

Es un error creer que una escuela libre es una institución más laxa, en término de normas, cuando en realidad es todo lo contrario. En una escuela de calidad la libertad se construye a partir de la claridad de las normas: todos saben qué se puede y debe hacer y qué no.

Mañana, los alumnos vivirán en tal sociedad que no podrán hacer cuanto quieran. El gran desafío de la escuela es lograr que los alumnos sepan cómo alcanzar su libertad en el marco de ciertas restricciones; cómo definirán su proyecto en el marco de las poderosas limitaciones que han de vivir y las reglas que deberán obedecer.

Una escuela incapaz de garantizar un sistema de normas y un orden específicos tiene el riesgo de aumentar los niveles de inequidad. Las evaluaciones muestran que el “clima escolar” y el orden en los planteles influyen definitivamente en los resultados. En aulas donde impera el desorden, los alumnos con mayores dificultades son los que más sufren y pagan mayores consecuencias.

Una escuela de calidad debe ser capaz de garantizar un marco en que todos los chicos puedan aprender. Asegurar cierto orden permite establecer acuerdos claros con el propósito de favorecer la autonomía y la responsabilidad por parte de los alumnos.

Las escuelas solían ser espacios donde las funciones eran claras, lo mismo que en las familias, el mundo laboral y la sociedad en general. Una vez más, podemos afirmar que en una escuela de calidad conviven situaciones de mayor horizontalidad con espacios de asimetría más clara. Los alumnos deben comprender la idea de que todos son iguales, pero que, por su parte, los adultos cuentan con determinados derechos de los cuales ellos carecen. Es conveniente explicarles también, por qué se prohíben algunas cosas y se permiten otras; que entiendan, además, que, en ocasiones, no podrán hacer incluso lo que está permitido, pues así lo han decidido los adultos. Lo anterior obedece a que, en determinadas circunstancias, los adultos no podemos explicar los porqués de nuestras decisiones, aun cuando estamos convencidos de que son las adecuadas.

De igual manera, la escuela debe tener claro que todos los alumnos son iguales y gozan de los mismos derechos; pero además, que cada uno es un proyecto en sí mismo, que debe seguir un camino propio y que sus méritos influyen en sus derechos, en concordancia con sus obligaciones.

Es, por tanto, ineludible que los alumnos reconozcan que son diferentes y que, al pertenecer y conformar un grupo, comparten los mismos derechos, salvo aquellos que deben ganar por mérito propio. A pesar de

que en los últimos años se tendió a rechazar lo homogéneo (en relación con que todos los chicos hicieran lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo), hoy debemos reconocer que en ciertos momentos es bueno aprender a funcionar en un marco de paridad en el cual todos seamos iguales, mientras que en otros es mejor marcar la diferencia y destacarse. A esto el informe Delors lo denomina “aprender a vivir juntos”: convivir tanto en la paridad de derechos como en las diferencias individuales.

En una escuela de calidad existe claridad en el reconocimiento de los derechos y las obligaciones de todos y cada uno de sus integrantes, así como de sus diferencias. Cabe mencionar, sin embargo, que estos pueden someterse a discusión pero, una vez acordados, son inamovibles y deben ser acatados por todos.

Procesos y resultados

Una escuela genera educación de calidad, cuando los buenos resultados conviven con los procesos que dan cuenta de cómo se alcanzaron dichos resultados. Hubo un tiempo, no obstante, en el que todos estábamos convencidos de que no importaba si las cuentas de un problema de matemáticas no eran las correctas; sino que lo fundamental era que el proceso y el razonamiento lo fueran.

Hoy entendemos que el proceso, es decir, el razonamiento, es tan importante como el resultado. La idea de que los chicos razonaban muy bien pero llegaban a un mal resultado ya no es aceptable en nuestros días porque, en realidad, esto no les sirve para resolver los problemas. Para que una sociedad funcione debemos tener cálculos, respuestas, soluciones y resultados correctos. Los buenos procesos deben derivar en buenos resultados.

Por lo anterior debemos aspirar a una escuela con alumnos capaces de pensar, mejorar y evaluar los procesos para desarrollar las tareas, pero que, al mismo tiempo, lleguen a los resultados correctos. Una escuela de

calidad es la que los prepara para el mundo que los espera, es decir, un mundo de resultados. Es indispensable reconocer que la escuela está obligada a transmitir la convicción de que los buenos resultados vienen de buenos procesos.

Análisis y síntesis

En una buena escuela coexiste el análisis con la síntesis. En ella convergen múltiples fuentes de información que, en algún punto, garantizan conclusiones claras y certeras; asimismo, se muestra la diversidad y se extiende el campo de conocimiento, al tiempo que se construyen conceptos o ideas que permitan pensar esa realidad, sin limitarse a describir originalidades. Expliquemos esta característica con la analogía de la amplia definición de la familia que suele transmitirse en nuestras escuelas; consistente en que este concepto se refiere a las múltiples formas adquiridas por esta institución, a lo largo del tiempo y que mencionamos antes.

La tensión generada entre análisis y síntesis es fundamental en los tiempos en que vivimos, dado que los alumnos tienen acceso a múltiples y variadas fuentes de información. El gran desafío es que a partir de dicha diversidad sean capaces de construir ideas, conceptos y estrategias que les permitan pensar el mundo. Se trata de encontrar “lo común” dentro de “lo diverso” y ser capaces de reflexionar en torno a ello.

La escuela y la realidad

Las aulas son espacios ponderados por la posibilidad de generar marcos y modelos destinados específicamente al aprendizaje y a potenciar las capacidades cognitivas de nuestros alumnos. A veces cuestionamos el que la escuela es muy distinta de la calle, y que mucho de lo que ocurre en las aulas es diferente de lo que los alumnos viven fuera de ellas. Esta situación genera ciertos problemas, pero también ventajas.

La gran ventaja es que en el aula se pueden construir algunas ideas y herramientas cognitivas de otro modo inaccesibles para los alumnos. Si, por ejemplo, los chicos no aprenden a interactuar a partir de conceptos sociales en la escuela, es muy probable que no lo hagan en ningún otro ámbito. Por el contrario, hay situaciones que solo se dan fuera del ámbito escolar, mediante las cuales advertimos que el aula está desactualizada. Sin embargo, ese puede ser un riesgo menor comparado con la falta de adquisición de conceptos específicos, formales y duros, necesarios para enriquecer y fortalecer cualquier área del conocimiento.

No es grave que la escuela se desactualice, sino que deje de generar la construcción de las herramientas clave que permitirán a los alumnos seguir aprendiendo toda la vida.

Una escuela de calidad es una institución en la que los chicos aprenden las herramientas básicas de la lengua, las matemáticas y la ciencia.

Una ética de los adultos

Resulta necesario que los padres y maestros se rijan por una ética vinculada con su condición.

A menudo encontramos a adultos que comparten con los chicos su percepción de que el mundo es un desastre y el futuro se vislumbra poco promisorio. Ante esta imagen catastrófica es muy difícil ser niño o joven y confiar en una sociedad cuyos adultos viven en constante catarsis por los problemas que afrontan y que presentan al futuro adulto con tanto pesimismo. Es necesario que los chicos cuenten con adultos capaces de transmitir esperanza y motivación, de afirmar que es posible y válido imaginar un mundo mejor, con buenas personas y buenos valores. Debemos transformarnos y revisar el relato que transmitimos a niños y jóvenes; debemos ser adultos maduros que favorezcan el crecimiento ético e intelectual de niños y jóvenes. Es urgente demostrarles que vale la pena el esfuerzo de vivir y trabajar por un futuro diferente.

Si construimos una escuela para formar adultos convencidos de que esforzarse en la vida es mucho mejor que no hacerlo; que ser buenas personas es mucho mejor que no serlo; que existe la posibilidad de construir un mundo mejor, esta será una escuela de calidad. Sin duda, dichos propósitos están anclados en la ética del mundo adulto capaz de asumir la responsabilidad de fomentar el cuidado de y para todos.

Hacia una nueva alianza

Redefinición del pacto educativo

En este mundo de cambio, los niños y jóvenes demandan certidumbre. Por ello, la escuela debe volver a ser un espacio de alianza entre adultos, y de asimetría entre adultos y niños.

Algunas dificultades observadas en la educación surgen del rompimiento del antiguo y tácito pacto de alianza entre padres y maestros. Por ejemplo, hace 20 años si un chico era sancionado en la escuela, al llegar a su casa, su madre y su padre le volvían a llamar la atención. Eso le daba certidumbre respecto a la idea de norma, sanción, parámetros y valores.

Hoy, lo más probable es que la madre acuda al día siguiente a la escuela para protestar porque la maestra o la directora reprendió a su hijo, con lo cual rompe cualquier posibilidad de certidumbre.

Hace cerca de un año, en una charla para docentes en Argentina, una maestra afirmó: “El problema es que los padres ‘desertaron’ de sus responsabilidades. Ellos ya no pueden garantizar algunas cosas como lo hacían hace 20 años”. Al pedirle que profundizara, contestó: “Hace 20 años un padre te garantizaba que un niño venía después de haber dormido ocho o nueve horas; hoy no logran acostarlos temprano y los alumnos vienen cansados. Hace 10 o 15 años un chico había aprendido a estar 40 minutos sentado en una silla ante una mesa, por ejemplo, cuando comía con su madre; hoy, a los cinco o 10 minutos los chicos se cansan”.

Lo cierto es que a los padres y maestros se les dificulta cumplir su encomienda. Por ello es deseable que la escuela pacte claramente con los padres los términos de las relaciones entre ellos y con los muchachos, buscando el cuidado y desarrollo de estos.

Los chicos deben percibir que existe una alianza entre los adultos para garantizar determinadas pautas o acuerdos de conducta.

Los adultos estamos peleando con nuestros padres y nuestros maestros, y no concretamos nuestros modelos. En una charla para docentes y directores, una profesora de secundaria decía: “Yo sueño con ser como mi profesora de Matemáticas, porque cuando entraba al aula todos nos parábamos y la saludábamos”. Lo cierto es que se antoja difícil que eso ocurra, porque cuando los alumnos actuaban así esas conductas eran habituales en el conjunto de la sociedad.

Lo que el docente debe definir es su idea de respeto; resignificar su sentido en el aula y transmitir con claridad ese contrato a los alumnos. Aunque el docente no logre que sus alumnos se pongan de pie cuando entre, estará seguro de que las normas de respeto que establezca serán adoptadas por los alumnos, si él también las respeta y cumple.

Es necesario admitir que los chicos tienen derecho a encontrarse con adultos que asumen la función que les asignó, que aceptan su realidad y reconocen las condiciones en que se desempeñan, para trabajar con convicción hacia la calidad de la enseñanza.

La escuela debe ser un ámbito de sentido y certidumbre en el escenario cambiante en que vivimos. Los adultos no debemos trasladar todas nuestras dudas a los niños y jóvenes. Es preciso renovar el pacto entre padres y maestros, el pacto de cada uno consigo mismo y con el lugar que debe ocupar en la sociedad, de modo que los alumnos cuenten con referencias. Una escuela en la que esto ocurra será una escuela de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Castorina, J. A. *Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar: una indagación psicogenética*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- CEPP. “Relaciones entre sistema educativo y mercado laboral: la perspectiva de los responsables de las grandes corporaciones”. Buenos Aires, 2004.
- Chiaravalli, V. Entrevista con Jacques Attali: “La justificación cultural de la monogamia está en vías de desaparecer”, en *La Nación*, 12 de diciembre de 2005.
- Pennac, D. *Mal de escuela*. Barcelona: Random House Mondadori, 2008.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 22a ed.,
www.rae.es
- Rosenthal, R. y L. Jacobson. *Pigmalión en el aula. Estudio de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Marova, 1971.
- Sennett, R. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 2000.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

María José Fernández Díaz*



INTRODUCCIÓN

La dirección escolar constituye un tema de especial relevancia en la actualidad, así lo muestran los numerosos estudios e investigaciones planteados desde diversas perspectivas en muchos países. Como señalan Leithwood y Riehl (2005), el liderazgo escolar actualmente es objeto de una atención sin precedentes y es, en sí mismo, una importante meta para la reforma, así como un vehículo para obtener logros en otros asuntos educativos por resolver.

Es necesario subrayar la importancia del tema de la dirección y el liderazgo en el ámbito empresarial, igual que las propuestas para aportar modelos que permitan seleccionar a los mejores candidatos para ocupar puestos directivos. Lo anterior evidencia el valor que las empresas le han adjudicado a la función de los equipos directivos para lograr sus objetivos. Con frecuencia los medios de comunicación hacen eco de noticias en que se destacan los candidatos seleccionados por importantes empresas, en ocasiones incluso proporcionan los datos de su currículum que son los que definen la trascendencia en la elección de un puesto clave.

* Profesora y decana de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Sin embargo, las organizaciones educativas no han evolucionado al mismo ritmo que las empresas, y lo que en estas es reconocido y valorado desde hace años, no ha sido considerado en el ámbito escolar, en ningún nivel del sistema. A lo largo de la historia y en diferentes países, los procedimientos para seleccionar a los directores de las escuelas no han sido los mejores para garantizar el ejercicio del liderazgo requerido en la sociedad actual, con el propósito de que los centros educativos que dirigen alcancen sus objetivos de manera eficiente, es decir, para hacer posible una educación de calidad.

No obstante, desde hace unas décadas, el tema de la dirección ha preocupado a quienes integran los centros educativos, a diversas administraciones y a investigadores especializados en el área; la bibliografía al respecto, así como las actividades en torno a este rubro (congresos, jornadas y seminarios) lo ponen de manifiesto. Desde que los resultados de la investigación sobre eficacia, a partir de la década de los setenta, evidenciaron, en distintos países y centros, que esta capacidad en el ámbito de la dirección es crucial en el logro de los objetivos, se ha incrementado el interés en el tema dentro de la comunidad educativa.

El propósito de esta participación en el seminario fue analizar el papel de la dirección escolar considerándola como un motor del cambio educativo, lo cual ha sido la finalidad de numerosas administraciones especializadas en educación en distintos países. Ahora bien, antes de adentrarse en el tema central, nos resulta primordial estudiar el sentido del cambio educativo en el momento actual, con el fin de comprender la relevancia de la dirección en este objetivo, desde una doble perspectiva: la del liderazgo de la dirección y la de la profesionalización de esta, con un perfil susceptible de ser aplicado en distintos países, teniendo en cuenta, por otra parte, que el contexto es un factor que modula esa formación, ya que la misma debe adaptarse a las necesidades, al igual que a las características de cada país.

Necesidad y significado del cambio educativo

Al tratar el cambio educativo conviene recordar el principio básico del que se debe partir: la educación ha de responder a los cambios sociales que se producen e incluso adelantarse a ellos, considerando el dinamismo de la sociedad actual. Se podría afirmar, entonces, que el cambio está intrínsecamente relacionado con la educación, en la medida en que la sociedad se transforma a ritmo acelerado en las décadas más recientes.

Ahora bien, la educación, por ello, no debe centrarse únicamente en afrontar los cambios sociales; si así fuera, se quedaría rezagada y se produciría un desfase entre las demandas y las respuestas. La educación debe prever necesidades y situaciones inesperadas para diseñar respuestas puntuales. Con frecuencia se deben afrontar problemas para los que la administración no ha previsto soluciones; además, los centros educativos y el profesorado tampoco están preparados para resolverlos, por lo que suelen improvisar medidas ineficaces para ello. En consecuencia, se producen errores en la intervención, cuyos efectos son difíciles de valorar, a pesar de identificarse que no se han dado respuestas adecuadas a los problemas. Un claro ejemplo al respecto es la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), cuyas complicaciones no fueron previstas, por lo que aún en nuestros días no se han resuelto problemas relacionados con esta, como la formación de los profesores o la disponibilidad y el mantenimiento de los recursos, lo cual impide su uso adecuado. Otro ejemplo es la presión migratoria que, en algunos países, ha representado un incremento en la demanda de estudiantes extranjeros para tener acceso a los centros educativos, con lo que se presentan nuevas situaciones debido a la multiculturalidad, las cuales a veces pueden volverse problemáticas por la falta de preparación para responder adecuadamente ante el consecuente fenómeno de la interculturalidad.

Por lo anterior, se puede concluir que el análisis de los problemas sociales, políticos y económicos que surgen en el contexto internacional permite prevenir problemas y preparar soluciones pertinentes; al respecto se ha producido una amplia bibliografía.

Así pues, los cambios sociales deben suscitar cambios educativos. En este contexto, la dirección se convierte en factor clave para el impulso de dichas transformaciones en los centros educativos, es decir, quien encabece la dirección puede convertirse en un líder que promueva la innovación y el cambio. Los resultados de las investigaciones ponen de manifiesto lo anterior. Cabe destacar que en el proceso de cambio interviene la comunidad educativa en su totalidad, la cual también es un agente clave para lograrlo.

Ahora bien, ¿cuáles son los grandes desafíos de las organizaciones educativas a los que se debe responder? ¿En qué escenario se desarrollará la educación en las próximas décadas? ¿Qué rasgos configuran el contexto social para que la educación dé una respuesta pertinente, acorde con sus necesidades? El análisis que presenta M. J. Fernández Díaz, y otros, 2002¹, al respecto, es el siguiente.

La globalización ha generado la apertura de fronteras, así como de culturas que conforman lo que se ha denominado aldea global. Bajo este concepto se considera que todos somos parte del mismo universo, por lo que los países abren sus fronteras generando, entre otros fenómenos, la migración de estudiantes y profesionales que no encuentran las oportunidades de desarrollo académico y laboral dentro de su país. Lo anterior obliga entonces a las autoridades de los países carentes de políticas educativas y laborales pertinentes a estimular e impulsar los cambios correspondientes ante los problemas educativos, profesionales, de pobreza y marginación que padecen. La globalización genera también

1 M. J. Fernández Díaz, M. Álvarez Fernández y E. Herrero Toranzo. *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis, 2002.

un nuevo orden mundial de interacción con mayor competitividad, el cual demanda, evidentemente, mayor impulso al cambio, a la labor de los investigadores y a la generación de nuevas patentes, de nuevos productos y de alternativas para solucionar problemas, entre otros aspectos. Esta realidad que sin duda tiene consecuencias positivas en la medida en que impulsa a los países menos desarrollados a superar su situación adversa, también plantea retos, es decir, problemas y costes; entre ellos destacan la desigualdad y las nuevas reglas del mercado, con grandes diferencias entre los países que impulsan el desarrollo y los que permanecen rezagados. Existen también, por otra parte, los países que pueden ofertar productos a otros que carecen de ellos y que además no disponen de tecnología, generando así bolsas de pobreza. Esta situación precisa políticas de cooperación y de trabajo solidario en los países que requieren ayuda porque se encuentran en circunstancias de inequidad.

Ahora bien, ¿el panorama social que se ha presentado incide en la educación? Parece obvio que sí. La educación puede y debe contribuir, mediante políticas diseñadas específicamente para ello, a impulsar y a desarrollar la creatividad, la innovación, y el espíritu investigador y emprendedor en los estudiantes, aspectos clave para generar un nuevo conocimiento y lograr así desarrollo y competitividad. La escuela no debe continuar siendo, como lo ha sido hasta hoy en ciertos contextos, una comunidad rutinaria que reproduce y perpetúa conocimientos y hábitos obsoletos. Hace algunas décadas el contexto social requería formar personas que supieran leer y escribir correctamente, y efectuar y aplicar las operaciones básicas que les permitieran vivir de manera satisfactoria en su entorno o responder con eficacia a las situaciones cotidianas. No existían las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales hoy son elementos clave en las escuelas de la mayoría de los países. Es el contexto social el que determina el tipo de escuela y de educación que se requiere para formar a las generaciones del futuro. La educación debe

adaptarse al momento histórico que le corresponde, además de contribuir al desarrollo social, político, económico y cultural, como uno de los agentes de mayor peso y responsabilidad (véase la amplia bibliografía especializada y los medios de comunicación que sustentan esta idea). En este escenario es evidente la necesidad de actualizar y formar permanentemente al profesorado.

Como consecuencia de lo expuesto con anterioridad se produce un nuevo concepto de trabajo y empleo. Lo que aprendieron los docentes durante su formación inicial ya no tiene el mismo valor, puesto que lo que se solía aprender “para toda la vida”, ya no es suficiente en nuestros días, el conocimiento tiene fecha de caducidad. La formación permanente es esencial en cualquier profesión para saber adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo y a las nacientes demandas profesionales. Asimismo, adaptarse a los nuevos tipos de organizaciones productivas es otro de los retos en el actual marco de trabajo y empleo. En este contexto, el trabajo en equipo es fundamental tanto en las empresas como en las organizaciones educativas.

Un nuevo factor, que actualmente se relaciona con los valores está vinculado con el concepto tiempo-distancia sustentado en el avance del desarrollo tecnológico. Es indudable que, en este sentido, las nuevas tecnologías nos acercan a las personas, al conocimiento y a otras realidades en breve tiempo. El acceso a Internet, así como la interacción que permiten las demás TIC en la escuela son elementos que deben tenerse en cuenta en la formación de los estudiantes y, por supuesto, en la de los docentes, así como de los demás responsables de la educación. Estos últimos están obligados a dar a conocer los beneficios que dichas herramientas aportan, aunque, con frecuencia, son los estudiantes quienes superan a sus profesores en el manejo de estas. Es muy común, sin embargo, comprobar que los alumnos desconocen el uso educativo de las TIC, al carecer de la preparación suficiente para su aplicación en este

ámbito, por lo que suelen limitar su uso como medios de comunicación y de relación social.

Es evidente que, en general, existe una mayor disponibilidad de tiempo libre en las sociedades actuales, y que suelen destinarse al ocio o a otro tipo de actividades recreativas o de esparcimiento. Lo anterior nos plantea un gran reto, ¿cómo utilizar el tiempo libre de forma adecuada?, ¿cómo enseñarle al estudiante a utilizarlo? Ese es otro desafío al que debe responder la educación.

La excesiva atención que se le dedica al aspecto físico, la cual se ha incrementado progresivamente, es otra de las características de nuestra sociedad y de nuestro tiempo. La aspiración a tener cierto tipo de complejidad está produciendo problemas de salud en los adolescentes, por ejemplo, bulimia y anorexia, entre otros trastornos alimentarios. Ello exige que la escuela adopte contenidos sobre alimentación saludable y forme en valores, en hábitos de higiene y en la prevención de adicciones, entre los aspectos más importantes. Por ello, la educación para la salud se ha convertido, además, en un tema relevante, en este nuevo escenario social del siglo XXI.

Un nuevo concepto de organización es otro elemento crucial que debe considerarse en las tareas de la función directiva. Por ejemplo, de las organizaciones con un modelo de dirección autoritaria se pasa a un modelo de dirección más participativa, menos jerarquizada, con más cercanía entre los distintos niveles de la escala piramidal, lo cual exige mayor profesionalización en todos los ámbitos y niveles.

Por otra parte, en este momento, las organizaciones requieren actualización permanente, formación a lo largo de la vida, que afecta a todo el personal de esa organización, para adaptarse a las nuevas exigencias, demandas y perfiles profesionales. Lo anterior nos sitúa en un contexto en el que es preciso estar preparados, también en el ámbito educativo, para adaptarse a los vertiginosos cambios que se producen,

especialmente en las décadas más recientes, y en el que incluso es necesario adelantarse a estos, como corresponde a un modelo educativo que dé respuestas a la sociedad. Se requieren, entonces, organizaciones educativas, escuelas, institutos y universidades en permanente actividad, cuya organización sea dinámica, abierta a los cambios que la realidad social demandará.

La dirección: motor del cambio

En este trabajo, la referencia al cambio no significa un giro radical de toda una organización o una renovación puntual para cumplir objetivos específicos, sino que va más allá. Lo que se propone alcanzar “es una organización que integra el cambio y la innovación como un enfoque en su política y su actividad hacia la mejora continua de la misma para dar respuesta y adelantarse a los cambios sociales que van a demandar cambios educativos”, en otras palabras, se busca una escuela que trabaje con una planificación estratégica para mejorar procesos y resultados. Una escuela con el enfoque anterior debe partir de reflexiones previas, como las siguientes: ¿cómo estoy?, ¿cómo quiero avanzar y hacia dónde? Es así como las organizaciones llegan a convertirse en instituciones dinámicas dispuestas al cambio y a la mejora, partiendo de la realidad de que las sociedades son igualmente dinámicas y cambiantes, y que, como consecuencia, la educación debe atender las exigencias del nuevo contexto social y sus desafíos.

El cambio al que nos referimos es tarea de la organización en su totalidad, en este caso, de la comunidad educativa, y exige la colaboración de todos sus integrantes. Para lograr esa transformación es necesario gestionar el cambio y crear una escuela para el cambio. Dentro de este contexto, la dirección es un factor clave, ya que constituye el motor que debe impulsar a toda la comunidad educativa para que se implique en la política mencionada. Sin el liderazgo de la dirección, difícilmente se

conseguirá que la comunidad educativa colabore en el proceso de cambio; es más, se correría el riesgo de que surgieran otros líderes, no deseables, para desempeñar esa función en beneficio del centro educativo.

Para algunos estudiosos es imposible ejercer esta capacidad de liderazgo si no se tiene la competencia para influir positivamente en el comportamiento de las personas o los grupos para alcanzar objetivos, mejorar resultados y articular prácticas pedagógicas en el proceso de toma de decisiones. Es evidente, por tanto, que para ello se precisa una dirección con el liderazgo requerido.

Mucho se ha escrito acerca del liderazgo, aunque en este momento se requiere el liderazgo que demanda un enfoque de las organizaciones educativas como el que se ha señalado, respondiendo al modelo que requieren las organizaciones. Por ello, distintas aproximaciones al concepto del liderazgo y su significado a lo largo de la historia —estilos de liderazgo, desarrollo de competencias directivas y factores asociados al estilo de liderazgo, entre otros— son los aspectos de los que se ocupa la bibliografía dedicada a este tema. Los estilos de liderazgo han evolucionado sustancialmente a lo largo de la historia. Existe una amplia gama de ellos, desde los autoritarios en los que el director ordena, hasta los modelos, como el denominado *laissez faire* (dejar hacer). A menudo, estos estilos no son contradictorios, sino que se complementan, poniendo el énfasis en un aspecto u otro. Estilos de liderazgo como el transformacional, el transaccional, el distributivo, el participativo o el instructivo, entre los principales, se demandan en el contexto actual, incluyendo la participación y la corresponsabilidad. En este trabajo no se hará referencia a cada uno de los estilos mencionados, sino a las características que precisa un líder para el cambio.

Ahora bien, resulta de igual interés considerar el procedimiento que ciertas organizaciones suelen utilizar para elegir a sus directores o a sus equipos directivos, ya sea al recurrir a empresas dedicadas a la selección

de este tipo de personal o al análisis detenido de las políticas de promoción de su propio personal, con la aplicación de técnicas específicas del perfil que precisan, las competencias que requieren y el ajuste del perfil del aspirante. Estas organizaciones se concentran en la búsqueda de la persona más capaz para cumplir la misión y visión de la empresa, además de recurrir a expertos para conseguir al mejor director, es decir, al mejor líder para su organización. En el campo educativo, sin embargo, estos procedimientos no suelen aplicarse.

No obstante, es imposible negar la existencia de directores escolares excelentes que logran llevar a sus organizaciones hasta altas cotas de competitividad, impulsando la innovación, fomentando la formación integral de los estudiantes y propiciando un alto nivel de satisfacción entre su personal. Son directores que reúnen las características de un buen líder. Es lamentable, por otra parte, que los procedimientos de selección de directores escolares no suelen estar dirigidos a reclutar a los mejores, aunque su tarea sea absolutamente relevante. Lo aconsejable sería, entonces, trasladar esos modelos propios del ámbito empresarial a las organizaciones educativas, a pesar de saber que esto representaría probablemente algunos problemas cuyo debate no es objeto de este estudio. A pesar de tales problemas, en los últimos tiempos ha surgido con fuerza el tema de la “gobernanza escolar”, referida a centros educativos de diversos niveles, incluyendo el universitario, lo cual pone de manifiesto que se tiene conciencia de la relevancia de la dirección y de la necesidad de revisar dicho tema para mejorar las organizaciones educativas y lograr sus objetivos.

En lo concerniente a la importancia de la dirección, es fundamental referirse a la investigación que, sobre este tema, se ha producido, la cual se relaciona con estudios en torno al movimiento de eficacia escolar que, como es bien sabido, surgió como respuesta a la investigación de Coleman (1966). En las conclusiones de este autor y de algunos de sus

contemporáneos se cuestiona la importancia de la escuela, señalando que las diferencias interescolares afectan muy poco los resultados académicos, y que los centros educativos no son capaces de nivelar aquellas diferencias debidas a los ambientes socioeconómicos y culturales poco favorecidos. Las investigaciones que surgen acerca de este tipo de ambientes ponen de manifiesto, casi de forma sistemática, la importancia del liderazgo en aquellos estudios que incluyen esta variable en sus investigaciones. Los estudios iniciales de Brookover (1979), Edmonds (1979), Purkey y Smith (1983), entre otros, muestran la importancia del liderazgo para lograr que los centros sean eficaces. Por otra parte, los trabajos de Leithwood y Jantzi (2000) exponen los efectos del liderazgo con enfoques transformacionales en las organizaciones escolares y en los resultados de los alumnos. En la misma línea, las investigaciones de Leithwood y Mascall (2008), igual que las de muchos otros, revelan la influencia de este tipo de liderazgo en el rendimiento de los estudiantes. Las investigaciones, en las últimas décadas, han sido determinantes en algunos países, entre los que destacan Estados Unidos de América, Reino Unido, Holanda y varios países de Iberoamérica. Remitimos en este sentido a una publicación que plantea un análisis exhaustivo acerca de este aspecto, dentro del Convenio Andrés Bello (J. Murillo y otros, 2007).

En los últimos años, la investigación en estos primeros estudios ha experimentado un cambio notable: el diseño y la aplicación de diversas técnicas estadísticas más adecuadas a la realidad educativa, diferenciando así los niveles en la escuela y las variables asociadas a ellos que han permitido obtener conclusiones más confiables. Asociado al movimiento de la mejora de la eficacia escolar (que se constituye con la unión de dos movimientos anteriores: el de la eficacia y el de la mejora de la escuela), este movimiento permite aproximarse al estudio de la influencia de las variables escolares.

Además de la importancia que tienen los estudios en torno a los movimientos mencionados, es necesario destacar la relevancia que en distintos países han adquirido los actuales diversos modelos o sistemas de gestión de la calidad, y la que en estos se le concede al liderazgo, al cual se le considera el primer elemento agente en el modelo sistémico del que parten algunos de esos modelos valorando su compromiso, su actuación y comportamiento para generar una cultura de gestión de la calidad.

Liderazgo transformacional para el cambio

Como se ha mencionado, en la actualidad existen distintos estilos de liderazgo, especialmente en diferentes aspectos, que en muchos casos se complementan. Estilos como el liderazgo situacional, transformacional, emocional, instructivo, distribuido y compartido son, entre muchos otros, algunos con los que más se ha trabajado en los últimos años.

En su obra más reciente, Manuel Álvarez Fernández (2010) titula la primera parte con la línea en que se pretende enfocar este apartado: “Liderar el cambio de una cultura burocrática a una cultura transformacional”. El mismo autor señala que muchos autores consideran el liderazgo transformacional como el modelo de liderazgo del futuro que asumirá, junto con otras características muy distintas a lo que solemos ver, la transformación de las organizaciones.

56 Acerca de los tipos de liderazgo, uno de los autores más importantes es Burns, quien en 1978 planteó, por primera vez, los siguientes conceptos: liderazgo situacional y liderazgo transformador. Los estudios de este autor fueron desarrollados y completados por Bass, quien trasladó las ideas de Burns en el ámbito político, al ámbito de las organizaciones. Bass acuñó el término transformacional, marcando algunas diferencias respecto a las ideas originales de Burns. Él, a quien se le considera el máximo representante de este liderazgo, expuso su pensamiento en la

década de los ochenta (Bass, 1985), aunque ya había hecho estudios en la misma área (Bass, 2003). Elaboró además un instrumento para la evaluación del estilo de liderazgo, que ya es ampliamente conocido y ha sido utilizado en un gran número de investigaciones. Definió, también, el liderazgo transformacional como el habitual comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a los profesores a su cargo en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo. Por ello, es un estilo que impulsa el cambio y la transformación, motivando al personal a conseguir logros. Los líderes transformacionales inspiran, motivan y estimulan intelectualmente a sus empleados. Este modelo va más allá de los estilos que, por lo general, se identifican en los centros educativos y corresponde a un líder que impulsa proyectos, forma equipos, delega, confía y promueve los cambios. Para Bass, este modelo basa su definición en las siguientes dimensiones o características del líder.

1. Carisma

Capacidad para generar un alto grado de identificación individual en sus seguidores. Esta cualidad proporciona visión y sentido de la misión. Es también la capacidad para generar respeto, confianza y admiración debido a su conducta ética y a su trabajo de alto estándar, lo que le permite motivar a sus seguidores para hacer el trabajo. El líder se constituye en un ejemplo para la comunidad educativa y puede conducirla con seguridad, en su misión de dirigir el “barco de los grandes proyectos”, al contar con la certeza de ser el motor adecuado y necesario para el cambio.

2. Inspiración

El líder comunica altas expectativas y expresa metas importantes de forma sencilla. Sabe claramente hacia dónde quiere conducir su escuela, propicia el optimismo para afrontar el futuro y genera confianza ante la incertidumbre, además de que procura conseguir objetivos a largo

plazo, al conducir de manera continua, constante y certera el centro educativo que dirige. La capacidad de innovación y creatividad son características que definen a este tipo de líder.

La conjunción de todos los elementos antes mencionados genera, en consecuencia, un clima de seguridad y certidumbre que favorece el avance de la escuela en el cabal cumplimiento de la misión que tiene establecida.

3. Estimulación intelectual

Capacidad y conocimiento técnico fundamental para afrontar con éxito los retos y desafíos de la comunidad educativa. Obviamente, la estimulación intelectual solo la puede desarrollar una persona con la preparación apropiada, con confianza en sí misma, a quien se le respeta y se le considera ejemplar.

4. Consideración individual:

Atención que el director proporciona a los profesores y miembros de la comunidad educativa, de acuerdo con las características y diferencias de estos. Se refiere, por tanto, al trato personalizado que se les brinda.

De los aspectos mencionados resulta fácil deducir claramente las características de un líder transformacional que impulsa el cambio, modelo de liderazgo que consideramos idóneo para la dirección en el ámbito educativo.

Para sintetizar, se puede afirmar que las características enunciadas constituyen en su totalidad un referente de lo que debería considerarse un director que impulse verdaderamente ese cambio fundamentado, mediante un liderazgo real y positivo.

Hacia una dirección profesionalizada

Si, como se acaba de señalar, se necesita una dirección cuyo liderazgo sea de tipo transformacional, es evidente que esta dirección debe estar profesionalizada, es decir, constituida por líderes que cuenten con la formación necesaria para adquirir y desarrollar las competencias que este estilo precisa. La dirección, tan relevante en las organizaciones educativas, exige una formación en competencias específicas, como cualquier otra actividad profesional.

Con frecuencia se ha asumido, en algunos momentos y contextos, que la formación en dichas competencias la adquieren los docentes en función de los años que han prestado servicio. A este respecto existen casos excepcionales en diferentes países, en los que los directores no han precisado su formación para ejercer sus funciones; sin embargo, la aceptación de este modo de acceso a la dirección resulta controvertida, por lo que se ha decidido avanzar en el desarrollo de modelos de acceso a estos puestos, que requieran una formación académica especializada. Así, la formación de directores debe constar de un doble nivel: uno inicial, necesario para todos los aspirantes a puestos directivos y otro que debe abarcar la actualización a lo largo de la vida profesional, por tanto, la formación debe ser permanente. Por desgracia, la falta de formación de directores en este tipo de profesionalización es un rasgo común en la mayoría de los países iberoamericanos. Las administraciones de estas autoridades educativas continúan sin apostar por una dirección fuerte, lo que muy probablemente se deba a una generalizada falta de reconocimiento de la importante función que desempeñan los directores en los centros educativos.

Para tratar la formación de directores es necesario considerar las competencias que estos deben adquirir, es decir, definir el perfil de la dirección con el objetivo de que este responda al tipo de director que se demanda, con base en el modelo educativo del contexto (país, entidad federativa y comunidad, entre los principales).

Mucho se ha escrito sobre las competencias específicas en las que se debe formar al director. Basta revisar la bibliografía disponible para encontrar listas de competencias que un líder debe tener para ejercer una dirección que conduzca al centro educativo a alcanzar las metas propuestas. Es evidente que muchas de esas competencias pueden deducirse de lo señalado anteriormente y del modelo transformacional descrito, el cual, sin duda, puede aplicarse a la formación. Para Bass (1990), por lo tanto, el liderazgo transformacional puede ser aprendido, y puede y debería entrenarse y desarrollarse. Para dicho autor, la investigación ha demostrado que los líderes en todos los niveles pueden ser capacitados para ser carismáticos, tanto en el desempeño verbal como no verbal. Bass hizo un estudio con el “Cuestionario del liderazgo multifactorial” y verificó la eficacia de la formación en liderazgo transformacional.

Para profundizar en este aspecto tan relevante, haremos referencia a la obra de M. Álvarez Fernández (2010), en la que se puede encontrar un estudio detallado sobre algunas de las competencias esenciales para el ejercicio del liderazgo.

1. Pensamiento estratégico: relacionado con aquellas capacidades y habilidades para promover, impulsar y gestionar los procesos de cambio, involucrando a los participantes en proyectos de misión compartida de la organización. Esta competencia implica tener muy clara la misión del centro educativo, además de la utilización de técnicas de análisis de necesidades y tendencias para establecer el rumbo del mismo y definir el plan de acción para conseguir los objetivos planteados.
2. Gestión del aprendizaje: relacionada con la gestión del centro para liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado y su desarrollo profesional.

3. Relación con las personas: capacidad para mantener siempre una adecuada y cotidiana correspondencia de relaciones con todos los miembros implicados en los centros educativos de manera directa o indirecta, impulsando la creación de grupos y estableciendo redes de relaciones entre el personal, especialmente entre el profesorado, para gestionar los proyectos institucionales.
4. Creación y animación de estructuras organizativas: capacidad para organizar y dirigir los esfuerzos de un equipo de trabajo hacia la consecución de los objetivos establecidos en la planificación previa. Supone proponer formas y métodos de trabajo, facilitar recursos, crear estructuras de funcionamiento que proporcionen al equipo cohesión, estabilidad y satisfacción, así como hacer seguimiento de todas las decisiones viables para mejorar el servicio y supervisar el funcionamiento de la institución.

Desde una aproximación básica a las competencias del director, se toma como referencia un modelo de clasificación de estas mismas, que ha sido utilizado en algunos otros ámbitos, y que las agrupa en cuatro categorías.

- Saber: formación en el saber, en el conocimiento. El director debe tener la formación adecuada en educación, tanto en su centro en cuanto a organización como en docencia, planificación académica y de gestión; además de marcos normativos de disciplina y didáctica actualizados, elaboración de proyectos, innovación y calidad de las organizaciones, entre otros; solo así podrá considerarse un modelo y ser capaz de estimular intelectualmente a quienes integran la comunidad educativa.
- Saber hacer: el director que ejerce un liderazgo adecuado debe saber administrar el centro educativo, los recursos y al personal; así como planificar a distintos niveles y diversos aspectos, así como organizar y dirigir.

- Saber convivir: se refiere a la formación en competencias de comunicación y relaciones, resolución de conflictos, generación de un ambiente positivo, etcétera.
- Saber ser: se refiere a las competencias relacionadas con la forma habitual de comportarse del director, quien deberá mantener una conducta ejemplar y ética, así como fomentar todas las actitudes y valores que propicien la buena convivencia, por ejemplo, el respeto, la tolerancia, la aceptación de ideas divergentes, la confianza, el reconocimiento de sí mismo, la autoestima, la seguridad, la firmeza, etcétera.

Cabe destacar que para que un director ejerza un liderazgo como el propuesto, no solo es importante que cuente con las competencias aquí descritas, sino también que su labor sea reconocida por la sociedad y la comunidad educativa.

Para concluir y teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo que es analizar una dirección para el cambio, es importante recordar un principio clave: la dirección que ejerce un liderazgo adecuado es, por tanto, el motor del cambio y la innovación para la calidad educativa y el éxito de su escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Fernández, M. *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer, 2010.
- Bass, B. *Leadership and Performance beyond Expectations*. Nueva York: Free Press, 1985.
- . *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision*, 1990, en <ftp://papers.econ.mpg.de/IMPRS/SumSchool2009/priv/Giessner/3%20charisma/Bass.pdf> (consultado el 31 de marzo de 2011).
- Bass, B., B. J. Avolio, D. I. Jung e Y. Berson. “Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership”, en *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, núm. 2, 2003, pp. 207-218.
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld y R. L. York. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office, 1996.
- Fernández Díaz, M. J., M. Álvarez Fernández y E. Herrero Toranzo, *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis, 2002.
- Leithwood, K. y D. Jantzi. “The effects of Transformation Leadership on Student Engagement with Schools”, en *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 2002, pp. 112-129.
- y B. Mascall. “The Effects of Collective Leadership Transformation Leadership on Student Engagement with Schools”, en *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 2008, pp. 529-561.
- y C. Riehl. “What do we already know about educational leadership?”, en W. Firestone & C. Riehl (eds.). *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. Nueva York: Teachers College Press, 2005.
- Murillo Torrecilla, J. y otros. *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

LA GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR, ELEMENTO CLAVE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

Oralia Bonilla Pedroza*



Antes de tratar el tema de la función directiva, debemos analizar la relación entre gestión y calidad para luego identificar el punto donde los dos procesos convergen con la función directiva.

No obstante que, en nuestro país, la gestión escolar se ha estudiado desde hace más de una década, en varios sentidos este sigue siendo aún un concepto en construcción; especialmente en la manera como se concibe y se concreta en los planteles escolares.

La gestión escolar se define como el conjunto de tareas, procesos, procedimientos, interacciones y relaciones de la totalidad de los sujetos de una institución, con una finalidad o intencionalidad que, en teoría, conduciría a cumplir el propósito de la escuela. Desde esta perspectiva, la intención y dirección de dichas acciones expresan —en los hechos— el conjunto de prioridades de la tarea institucional.

Esto no quiere decir que el significado de intención y dirección sea el mismo para todos, pues ambas nociones están asociadas al sentido de identidad y pertenencia de cada sujeto respecto a la institución, igual que a la forma en que esta institución interpreta los objetivos escolares, a las oportunidades de participar en la toma de todas las decisiones, a las posibilidades de colaboración y de trabajo colectivo, así como a los criterios, valores entendidos y reglas no escritas que prevalecen en el plantel; en síntesis, a la cultura y dinámica del centro escolar. Ahora

65

* Docente e investigadora de Innovación y Asesoría Educativa, A. C.

bien, las decisiones, los procesos, las interacciones y las formas de organización no son resultado del azar sino producto de una “intencionalidad colectiva”, configurada por los sujetos, su historia y su cultura.

Pero la gestión de un centro escolar también está influida por la historia, la organización y el funcionamiento del subsistema, el nivel y la modalidad educativa a que pertenece. Podríamos pensar en el plantel como una moneda, en una de cuyas caras está inscrita su historia, cultura y dinámica propias; sin embargo, estas solo pueden entenderse a partir de la otra, que representa su gobierno y administración.

El concepto gestión escolar no debe entenderse como sinónimo de administración, organización, planeación o evaluación, no obstante debe incluirlos; por ello, con cierta frecuencia se le asocia con las tareas distintivas de la función directiva. Por otra parte, sin embargo, este tipo de gestión no es exclusiva de la dirección escolar, ya que todos los actores de la comunidad educativa participan en su configuración. Serafín Antúnez (2004) nos dice:

“Dirigir una escuela supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen determinadas tareas que son resultado de los objetivos fijados en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos. La expresión influir debe despojarse de todo tipo de connotaciones peyorativas. Influir supone proporcionar ideas (a menudo inspiradas en las iniciativas del propio grupo), reelaborándolas y presentándolas organizadamente; proporcionar recursos; establecer nexos; coordinar acciones; posibilitar ayudas; dinamizar equipos o, también, recordar compromisos y velar para que los acuerdos se cumplan. Dicho de otra manera, el propósito esencial de la acción directiva consiste en obtener resultados mediante el trabajo de otras personas”¹

¹ "La dirección escolar: justificación, naturaleza y características", en *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2004, pp. 111-123.

De acuerdo con esta declaración, es indispensable que la dirección del centro escolar se involucre y coordine las tareas de todos para lograr la formación de los estudiantes.

Ahora bien, para que esto suceda es indispensable no perder de vista que la dirección escolar ejerce su función en una institución que, a su vez, forma parte de un sistema educativo, por lo que las políticas educativas y las condiciones institucionales que se generan desde la administración también influyen en el quehacer y las prioridades de la función directiva. De tal manera que, por un lado, está el desempeño del director o equipo directivo del plantel y, por el otro, las disposiciones, las demandas y los ordenamientos de la administración hacia los centros escolares.

La acción directiva actúa, toma decisiones y define prioridades a partir de referentes diversos, tales como las disposiciones de la administración, la historia, la dinámica y cultura de la escuela, al igual que la forma en que entiende su propio quehacer y los objetivos institucionales, entre otros.

En este marco, la actuación de la dirección no es totalmente autónoma, sino que también es influida por la política educativa y las condiciones institucionales en que se desempeña; de ahí que en los últimos años la orientación de dicha función ha estado ligada a la mejora de la calidad educativa. Aquí ubicamos el primer punto de encuentro entre la función directiva, la gestión escolar y la calidad de la educación.

En torno a la calidad educativa distinguimos diferentes orientaciones, como la derivada de las escuelas eficaces, la relacionada con los planteamientos sobre la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, así como los recientes planteamientos de la calidad total. Pero, independientemente de que un estudio más preciso sobre las diferentes perspectivas de la calidad muestre las diferencias entre estas, podemos reconocer un denominador común: nos conducen a reflexionar acerca de la calidad, desde la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes, así

como, por supuesto, desde la función del director. En este sentido, al considerar que la tarea básica de la escuela es lograr el aprendizaje de sus estudiantes, a la dirección le corresponde conducir las acciones, las tareas y prácticas hacia la consecución de dicho propósito, así como la gestión de lo que llamamos currículo; es decir, llevar a cabo una gestión pedagógica.

Cuauhtémoc Guerrero (2007) señala que “la dimensión protagónica que se le otorga al director en México contrasta con la realidad educativa, al punto que el apoyo a esta figura se vuelve sustancial en todo intento de mejora”. En este contexto, ¿a qué tipo de dirección nos referimos?

Independientemente de que se trate de una escuela pública o privada, rural o urbana, de organización completa o unitaria, de una dirección integrada por un solo sujeto o por un equipo directivo, existen ciertos elementos que históricamente han configurado el desempeño de la función directiva en la educación básica.

a) Criterios de selección

La doctora María José Fernández² destacó la necesidad de contar con un perfil definido de personal directivo. Nos preguntamos, entonces, cómo se da, en los hechos, la selección y el reclutamiento de los directores en México, tanto en escuelas públicas como privadas. ¿La selección sigue un proceso definido con una intención determinada sobre su función? ¿Qué criterios se utilizan en esta selección y quiénes los determinan? ¿Se tiene en cuenta un perfil basado en competencias o en el “credencialismo”? ¿Se consideran las prioridades y necesidades del sistema y del corporativo para la mejora continua de la calidad educativa?

² Conferencista magistral de este Segundo Seminario Internacional de Educación Integral. Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Como es de esperarse, de acuerdo con las respuestas que obtengamos, tendremos el tipo de director seleccionado. Podría ser, por ejemplo, un director centrado en rasgos administrativos y políticos, o también pedagógicos y corporativos; ligado a intereses de grupo, etcétera.

En este sentido, un punto de intersección fundamental que se dé entre la gestión escolar, la calidad y la función directiva, y que además esté relacionado estrechamente con la configuración del quehacer de la dirección, son los criterios de selección, permanencia y evaluación de los directores.

b) Relación de la dirección con la autoridad, con el sindicato o con el corporativo

Est a relación, que se vincula con la gestión externa del director escolar, es muy importante en la configuración de la labor directiva, ya que a partir de ella es posible definir si se cuenta con una condición institucional favorable para el ejercicio de la función y la toma de decisiones relevantes.

Al respecto, por mi experiencia y la de muchos colegas, sabemos que un buen director, dispuesto a cumplir su tarea cabalmente, suele sentirse solo y experimenta incertidumbre ante la toma de decisiones, pues estas no siempre son respaldadas por su autoridad inmediata y en general implican una serie de negociaciones continuas que a menudo resultan complejas, desgastantes y, por lo general, conllevan nuevas negociaciones.

En especial, esta situación se presenta a los directivos de las escuelas públicas debido a que la contratación de los docentes, y su cumplimiento laboral están sujetos a las reglas establecidas entre la autoridad educativa y la representación sindical mayoritaria, lo cual le impide al director la libre selección de su personal, por lo que no siempre le es posible anteponer la educación de los alumnos a los derechos de los trabajadores

de la educación. Por ello, y a pesar de que la dirección escolar tiene la responsabilidad de coordinar el trabajo de todos para lograr el aprendizaje de los alumnos, pueden presentarse situaciones adversas en las cuales no pueda intervenir.

En síntesis, una relación más o menos cercana del director escolar con el corporativo, la autoridad inmediata y la representación sindical en algunos casos ofrece mayores posibilidades y mejores condiciones institucionales para el adecuado ejercicio de su función.

c) Contexto institucional

Debemos considerar que el director o equipo directivo de una escuela rural indígena no tiene las mismas características que quien ejerce este cargo en una escuela regular, en zona urbana de clase media. El contexto, entonces, también forma y desarrolla capacidades en la función directiva, al mismo tiempo que la configura y determina sus prioridades.

Por ejemplo, el director de una telesecundaria bidocecente ubicada en el Cerro del Carbón, Veracruz, deberá hacer esfuerzos diferentes de quien dirige una secundaria técnica de organización completa ubicada en un contexto social favorable. Es muy probable, por lo tanto, que el primero determine entre sus prioridades conseguir recursos, contar con la infraestructura básica y buscar información, apoyos y formación de manera continua para desarrollar su trabajo, lo cual redundará en el desarrollo de las capacidades directivas, que le darán una identidad en cierto tipo de actividades.

70

d) Características del colectivo docente

Es común que un buen director, al frente de una escuela ubicada en un determinado sector, no tenga los mismos resultados cuando llega a dirigir otro plantel. Esto es consecuencia innegable de que el colectivo docente

interviene en gran parte de las situaciones que se desarrollan en el plantel, configurando continuamente el quehacer de esta función directiva.

e) Formación y experiencia profesional

Es primordial la influencia de la formación académica del director en la configuración de sus labores.

Se sabe que los directores tienen acceso a la función a partir de las relaciones que han establecido con la autoridad, tanto del sindicato como del corporativo, y que no siempre la formación y la experiencia profesional son criterios prioritarios para su reclutamiento. Por tanto, es deseable que tengan, por lo menos, una formación pedagógica inicial y que reciban orientaciones al acceder a la función: las capacidades de un buen maestro son muy diferentes de las que requiere un buen director.

Como se puede inferir, estos elementos configuran la práctica de los directivos, por lo que es importante ofrecer una variedad de oportunidades para participar en procesos de formación sistemática durante su trayectoria profesional, así como diversidad de modalidades que combinen elementos teóricos con prácticos, promuevan el trabajo colaborativo y fomenten el intercambio de experiencias y aprendizajes entre pares.

f) Contenidos y características del trabajo

Un buen director debe configurar su actividad y desarrollar un mayor número de capacidades para una función administrativa a partir de su formación, las demandas del sistema, las características del colectivo docente y del contexto escolar, entre otros aspectos. Lo anterior es de suma importancia porque los contenidos de su labor se relacionan a partir de muchas situaciones, no sólo de las definiciones del deber ser.

Es por ello que las definiciones del quehacer directivo por parte de la administración deben ser congruentes con las demandas que le hacen y las condiciones institucionales en que desarrolla sus funciones.

g) Capacidades personales

Si bien las condiciones institucionales, el respaldo de la autoridad, las características del colectivo docente, la formación y la experiencia profesional, así como los contenidos de trabajo, entre otros elementos, configuran el rol directivo, también las capacidades personales constituyen un punto de partida para el desarrollo potencial de esta función.

h) Mediación de la función directiva

Además de los elementos antes citados, existe una serie de tensiones, de actividades duales que configuran las funciones del director.

La dirección tiene, por un lado, una participación restringida por las normas, las definiciones administrativas y los controles burocráticos, relacionados más bien con los resultados y las acciones emergentes y de orden político; y, por el otro, tiene la necesidad de responder a un contexto específico para atender lo relevante y lo sustancial, así como de afrontar los sucesos inesperados, de ser creativa, amén de ejercer su autonomía, entre lo más importante.

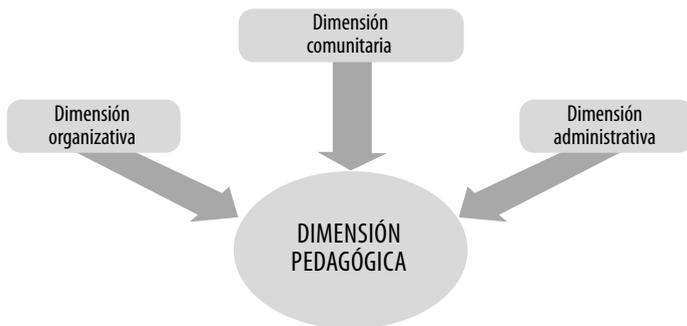
Todo lo anterior significa que el directivo, o el equipo directivo en su conjunto, siempre está entre estas dos tensiones, en la dualidad de su quehacer. Por ejemplo, por un lado, le corresponde hacer cumplir la norma establecida para todos los centros escolares de manera general y, por el otro, hacerla cumplir considerando las características específicas de su contexto, aplicándola con amplio criterio a fin de no generar un clima de desconfianza que lesione el ambiente de trabajo y aprendizaje. En este marco, su labor es de mediador entre los ordenamientos de la administración educativa —expresados en las indicaciones y las orientaciones de la supervisión escolar— así como en las necesidades del contexto inmediato de su centro escolar, que no siempre corresponden a dichos ordenamientos.

i) Demandas del sistema y de la sociedad

En México, como en otros países, la escuela cambia constantemente debido a las recientes necesidades y exigencias del actual sistema educativo y de la sociedad en general. Frente a esta situación, la escuela debe generar nuevos proyectos, programas y acciones que, a su vez, dan lugar a una multiplicidad de tareas adicionales que en otros tiempos no debía afrontar un director escolar.

Todas estas exigencias afectan constantemente a los estudiantes, los profesores y, muy en especial, a los directores, ya que les asignan tareas nuevas que ayudan también a la configuración de un nuevo proceder. Cuando se presentan de manera simultánea, y en un breve lapso de tiempo, sin que sus destinatarios sepan con exactitud cómo resolverlas ni en qué medida su cumplimiento favorecerá sus labores, se genera confusión, una carga de trabajo innecesaria y, en cierta manera, el desplazamiento de las principales tareas de la escuela: enseñar y aprender. En este punto resulta fundamental la intervención del director, quien podría vertebrar estas acciones y darles sentido a partir de la planeación, la colaboración, el diálogo profesional, la evaluación y el conocimiento profundo de lo que sucede en las aulas.

El siguiente esquema puede dar una idea del sentido, así como de la importancia de la gestión del director.



En el centro del esquema encontramos la dimensión pedagógica curricular, la razón de ser de la organización conocida como escuela. Esta, a su vez, se compone de otras dimensiones, clasificadas de distinto modo por los autores. Cabe mencionar que en México adoptamos las que son necesarias en el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Por otra parte, existen algunas dimensiones más, que se organizan y se gestionan alrededor de una tarea fundamental. Cuando el director no tiene la claridad ni la formación indispensables para desarrollar una gestión centrada en la tarea pedagógica, puede que decida centrarse sólo en la dimensión administrativa o la dimensión comunitaria, o quizá dé prioridad a la dimensión organizativa.

Lo relevante consiste en conocer las capacidades y las posibilidades que hay en una escuela, para que el director pueda enfocarse en el aspecto pedagógico y utilice las otras dimensiones solamente como un medio para cumplir este. De no hacerlo así, estaríamos sumando a las presiones inherentes una serie de elementos que impedirían al centro educativo las tareas de mejoramiento del aprendizaje, atender cabalmente a los estudiantes y entablar un diálogo con ellos.

Por ejemplo, entre los directivos es común la preocupación por el cumplimiento de ciertas tareas que finalmente solo son un medio para el desarrollo del aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los alumnos, los profesores, los padres y ellos mismos. Los estudios, por tanto, concluyen que la dirección con orientación pedagógica sí puede potenciar procesos, capacidades y marcar la diferencia respecto al aprendizaje de los niños, incluso en contextos desfavorables.

74

Lo anterior no significa ignorar estos contextos desfavorables sino tenerlos en cuenta y centrar las tareas de la escuela en su misión social.

A partir de lo expuesto, podemos concluir que existen distintos puntos de convergencia entre la gestión escolar, la calidad y la función directiva.

Primero. En cuanto a la gestión, aunque no es una tarea exclusiva de la dirección, constituye la “cabeza”, es decir, que es la responsable de la coordinación de acciones, de articular tareas y potenciar capacidades e interacciones para lograr la misión de la institución escolar, de ahí su importancia.

Segundo. Si la función directiva tiene la responsabilidad de encauzar la gestión escolar, esta debería encaminarse hacia la mejora continua de la calidad con equidad, es decir, que todos los estudiantes, sin distinción, alcancen los propósitos educativos. Por ello, existe una estrecha relación entre la calidad educativa y los aprendizajes de los alumnos, independientemente del enfoque de las diferentes perspectivas de la calidad.

Tercero. La función directiva se ha configurado históricamente a partir de distintos elementos que nos permiten entender, amén de su carácter institucional, que está determinada, no solo por las decisiones personales, sino por otros factores relativos a la toma de decisiones y la determinación de prioridades, como los criterios de selección y de reclutamiento para desempeñarla; su relación con las autoridades educativas, los sindicatos y el corporativo; el contexto institucional; las características del colectivo docente; la formación y experiencia profesional; los contenidos y las características del trabajo; las capacidades personales; su dualidad como mediadora entre las demandas y las necesidades de los responsables de la administración educativa, aunadas a las de su contexto y comunidad educativa; así como las múltiples y crecientes demandas de la administración expresadas en programas y proyectos que el director ha de operar en el centro escolar.

Cuarto. Es indispensable reconocer la importancia de la función directiva de la comunidad escolar, centrada en las tareas pedagógicas, como elemento fundamental para avanzar hacia la mejora de la calidad educativa con equidad.

Finalmente, cabe reconocer algunos desafíos de cierta relevancia para la función directiva. Las interrogantes de cómo resolverlos son múltiples, pero debemos afrontar de manera ineludible un solo desafío con el fin de centrarnos en las prioridades que demanda la escuela y la sociedad, en general: la mejora de la calidad y la atención a los alumnos, el apoyo incondicional para favorecer todas aquellas capacidades que son susceptibles de ponerse en práctica, así como las competencias para la vida, entre las fundamentales.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, Serafín. *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Horsori, 1988.
- . “La dirección escolar: justificación, naturaleza y características”, en *Organización escolar y acción directiva*, México: SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2004, pp. 111-123.
- Bonilla, Oralia (coord.). “Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes”, en Gairín, Joaquín y Serafín Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. España: Wolters Kluwer Educación, 2008.
- Guerrero, Cuauhtémoc. “La calidad de la educación básica: referente para la toma de decisiones”, en Bonilla, R. O. (coord.). Cuaderno de trabajo del diplomado “Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa”. México: Innovación y Asesoría Educativa, A. C., 2007.
- Schmelkes, Sylvia. “Reforma curricular y necesidades sociales en México”, en *Cero en Conducta*, año 14, núm. 47, abril de 1999, Educación y Cambio, México, p. 315.

LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN AMÉRICA LATINA. PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO. ESTUDIO DE CAMPO

Antonia Aguilar Monterrosas*



Resultados del estudio a dos años del término del programa INTRODUCCIÓN

El estudio se hizo en ocho países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Jamaica, México, Trinidad y Tobago y Venezuela, en torno a seis dimensiones y áreas de estudio.

El objetivo del estudio fue conocer la repercusión de un programa de acompañamiento a directores de escuelas primarias y secundarias, cuyos ejes principales eran el liderazgo y el empoderamiento de la figura del director, características indispensables para conducir un centro escolar y lograr que este cumpla sus metas.

Los 88 directores que participaron en el estudio estaban al frente de escuelas primarias o secundarias públicas, ubicadas en sectores urbanos, urbano marginales y rurales.

La aplicación de las encuestas del estudio se llevó a cabo durante los meses de julio y agosto de 2008. Para obtener los datos se utilizaron cuestionarios para docentes y directores y se les entrevistó a profundidad. Se trabajó, además, con grupos focales, tanto de padres de familia como de alumnos; asimismo, se consideró un protocolo de observación con el fin de reportar las condiciones de la escuela, en cuanto a su infraestructura y recursos materiales.

79

* Gerente del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

Se procedió así con el propósito de descartar esta variable como un factor en contra del cumplimiento del objetivo del programa, pues el trabajo de un director en instalaciones de mala calidad y escasos recursos materiales tendería a centrarse en subsanar las deficiencias de este tipo, en lugar de abocarse al trabajo de liderazgo académico.

Dimensiones y áreas del estudio

- a) Desempeño del director
- b) Autoestima y autopercepción de los directores
- c) Evolución del centro escolar
- d) Retos que implica la función directiva
- e) Formas de solucionar conflictos
- f) Ejercicio de la autoridad y el liderazgo

Antecedentes

La función directiva en cualquier institución implica poner en marcha estrategias que garanticen el cumplimiento de los objetivos que se han planteado para que esta última alcance el éxito.

Por ello, quien tiene la encomienda de dirigir una institución debe poseer características y habilidades que le permitan desempeñar adecuadamente sus funciones, así como apoyar a su equipo de subordinados o colaboradores para que se desempeñen de manera satisfactoria.

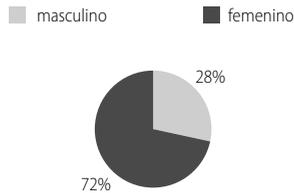
Con base en un conjunto de premisas acerca de la función directiva y las características deseables en un director, se diseñó un conjunto de instrumentos para identificar los rasgos que los participantes habían adquirido (o estaban en proceso de adquirir) a partir del programa de acompañamiento.

Además de la percepción que de sí mismo tiene el director, en este estudio se tuvo en cuenta la opinión de los docentes, los alumnos del plantel y los padres de familia respecto a aquel y su desempeño.

Perfil general del universo de los participantes en el estudio

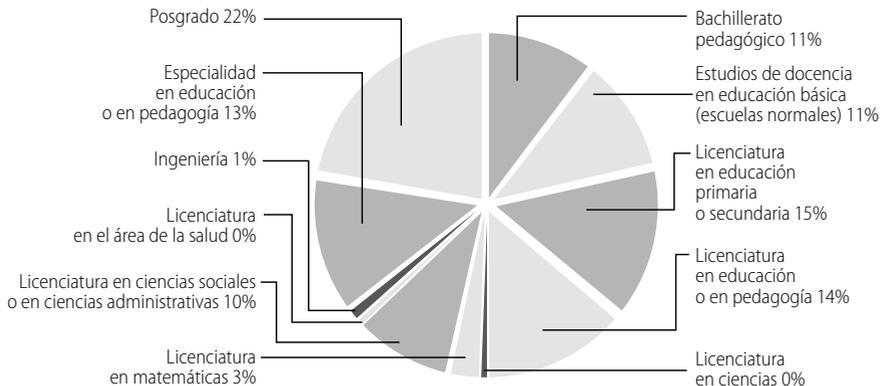
En cuanto a la proporción de directores y directoras participantes en el estudio, destaca el predominio del sexo femenino en esta función directiva en América Latina.

Gráfica 1. Población, por sexo, de directores que participaron en el estudio



Respecto al nivel de estudios de los directores participantes, los datos que se obtuvieron fueron los siguientes.

Gráfica 2. Nivel académico de los directores participantes



La gráfica 2 muestra que la formación profesional de los directores abarca diversos campos del conocimiento. Es importante hacer notar que 35% de ellos cuenta con una especialidad o un posgrado, es decir, uno de cada tres.

Por otra parte, además de obtener información acerca del perfil de los directores, proporcionada por ellos mismos, se consideró necesario contrastarla con la percepción que los docentes, los alumnos del plantel y los padres de familia tienen respecto a aquellos y su desempeño. La población de participantes encuestados fue la siguiente (véanse cuadros 1, 2 y 3).

Cuadro 1. Población de alumnos encuestados, por nivel educativo

NIVEL EDUCATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Primaria	1 235	59.5
Secundaria	729	35.1
Primaria y secundaria	111	5.3
Total	2 075	100

Cuadro 2. Población de docentes encuestados, según el nivel educativo que imparten

NIVEL EDUCATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Primaria	419	54.1
Secundaria	248	32.0
Primaria y secundaria	107	13.8
Total	774	100

Cuadro 3. Población de padres de familia encuestados, según el nivel educativo de sus hijos

NIVEL EDUCATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Primaria	45	62.5
Secundaria	27	37.5
Total	72	100

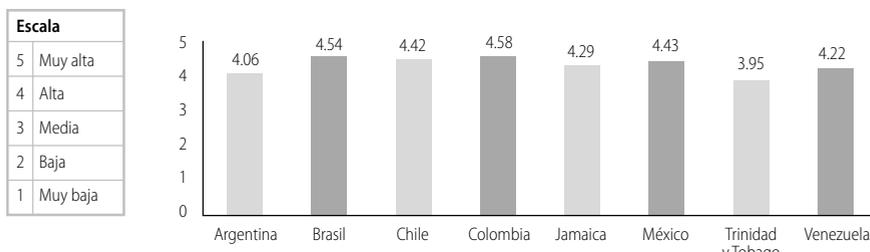
Principales resultados

1. Respecto a la observación del director, acerca de la mejora de sus habilidades y competencias después de su participación en el programa de acompañamiento en su función directiva

Director

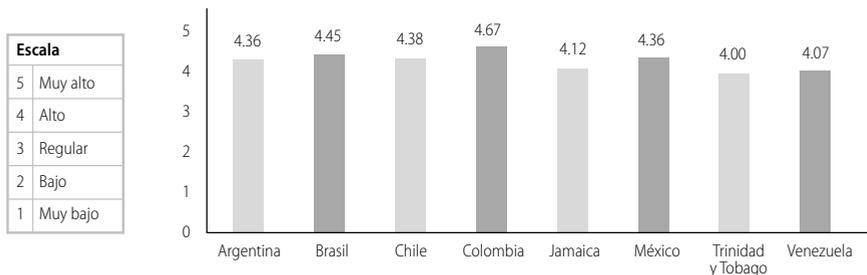
Los directores de los ocho países donde se aplicó el estudio declaran que observan que han logrado una **alta y muy alta evolución** durante los dos años en que han participado en el programa de acompañamiento. Con base en este resultado se vislumbra que la manera en que estaban trabajando no correspondía a la de los directores eficientes, con liderazgo y autoestima, pues los cambios que se les propusieron en el programa, básicamente se enfocaban en estos aspectos.

Gráfica 3. Observación de los directores respecto a su propia evolución a dos años de terminado el programa



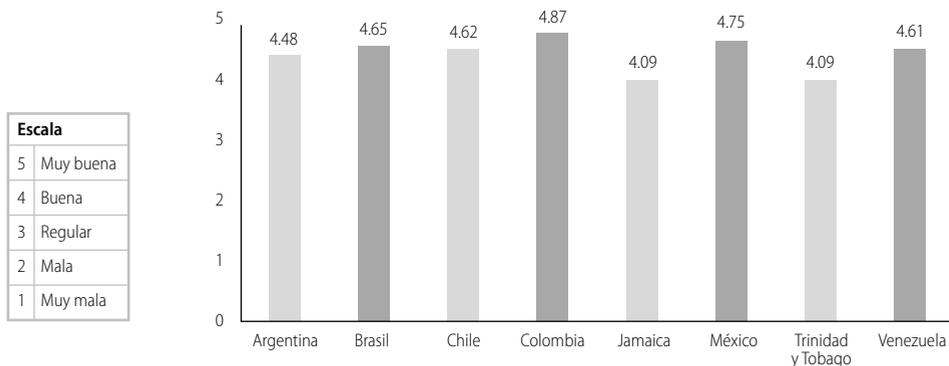
Un aspecto más del estudio se obtuvo a partir de la pregunta a los directores acerca del **nivel de sus cualidades y capacidades para encabezar una escuela**, según su **percepción**. En todos los países, los directores mencionaron que se perciben en un nivel alto y muy alto. Con estos datos se puede concluir que se ha logrado uno de los propósitos del programa de acompañamiento a los directores, en su función.

Gráfica 4. Percepción de los directores acerca del nivel de sus cualidades y capacidades para encabezar una escuela, a dos años de terminado el programa



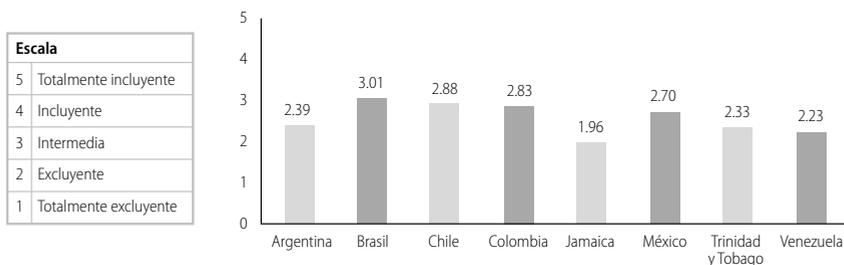
Respecto a la actitud de los directores ante los **retos** que se les presentan cotidianamente durante el ejercicio de su función, en general mostraron creerse **capaces de atenderlos** y de **salir adelante**. Su actitud se encuentra en el extremo superior de la escala, por lo que se puede considerar que su autoestima también es alta.

Gráfica 5. Actitud de los directores ante los retos profesionales que implica su función directiva



En relación con la **forma** en que se **resuelven los conflictos** en la escuela, quizá la mayor dificultad para los directores se observa en que los países donde se llevó a cabo el estudio se encuentran en un proceso de transición hacia un trabajo **cada vez más incluyente**, es decir, en estos, cada vez es más común que los directores consideren a los docentes al tomar decisiones.

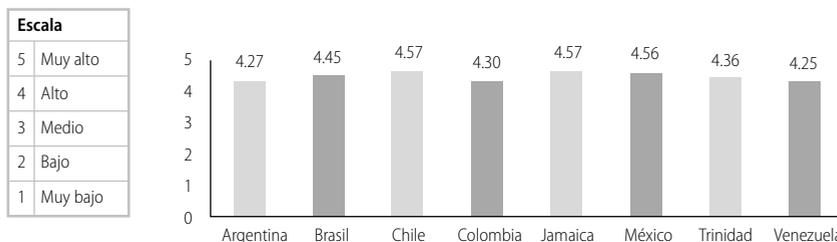
Gráfica 6. Percepción de los directores respecto a la forma en que resuelven los conflictos en su escuela



Los resultados de la gráfica 7 tienen relación con los de la gráfica 3, pues si consideramos que un director se siente competente para encabezar un centro escolar, ello implica que se hace responsable de todo lo que ocurre en dicho lugar; sin embargo, para el modelo de director que se promueve, capaz de ejercer un liderazgo efectivo, el desafío es precisamente compartir la responsabilidad de solucionar las situaciones problemáticas.

En esta dimensión se exploró la **relación entre las funciones del director y las prioridades**, que en la práctica ocurre en el **ejercicio de esas funciones**. Encontramos una correlación entre los ocho países donde se llevó a cabo el estudio. Esto significa que el programa de acompañamiento permitió que los participantes revisaran y comprendieran mejor las funciones directivas y orientaran su trabajo con base en estas.

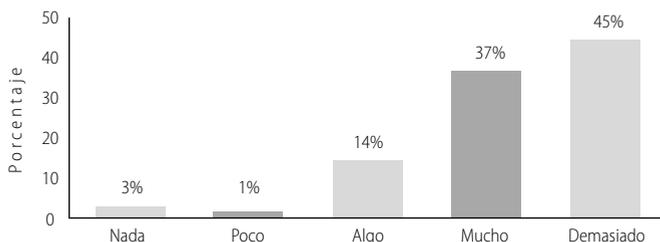
Gráfica 7. Conocimiento de la relación entre las funciones del director y las prioridades en el ejercicio directivo



- Respecto a la forma en que los directores perciben la evolución del centro escolar, como consecuencia de encabezarlo, después de participar en el programa de acompañamiento

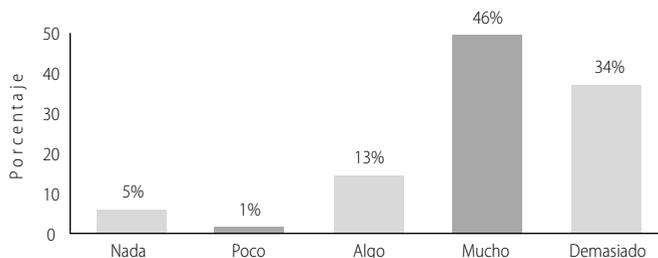
Como se puede apreciar en la gráfica 8, del total de directores de los ocho países participantes en el estudio, 97% consideró que su **visión del centro escolar** cambió. Para 82%, la **transformación** fue **drástica y notoria**; en este sentido, los resultados del programa de acompañamiento evidencian que se rompió el paradigma que los docentes tenían, antes de incorporarse a dicho programa, sobre el centro escolar y los procesos que este implica.

Gráfica 8. Cambio de visión de los directores acerca de su centro escolar, a partir del trabajo desarrollado después de dos años de haber participado en el programa de acompañamiento



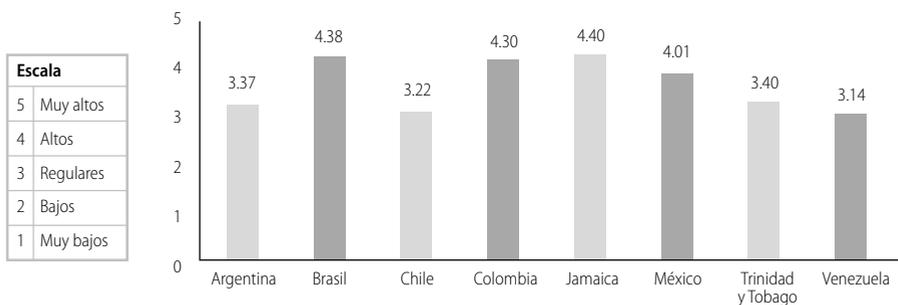
Asimismo, en la gráfica 9 se advierte que la mayoría de los directores señala que el **ambiente de trabajo mejoró** como resultado de los dos años de acompañamiento en la función directiva. Mientras que, por otra parte, solo 5% considera que el ambiente laboral no se modificó. Las afirmaciones anteriores no representan error alguno. La mejora del ambiente de trabajo se explica a partir de las respuestas de los directores entrevistados quienes, al conocer el nuevo paradigma sobre la función y el ejercicio directivo, fueron capaces de advertir que había áreas de oportunidad en su escuela y que, además, el ambiente reunía las condiciones adecuadas para aprovecharlas.

Gráfica 9. Respuesta de los directores a la pregunta de la cantidad de mejoras observadas en el ambiente de trabajo de su centro escolar



Otro de los elementos que se pidió que calificaran los directores fue el **prestigio y los resultados de sus escuelas**. Como puede observarse en la gráfica 10, hubo directores que asumieron una postura crítica respecto a los resultados de su gestión, como en los casos de Venezuela y Chile, seguidos de Argentina y Trinidad y Tobago; en general, la calificación no es baja, ya que se mantienen en una percepción de regulares y altos.

Gráfica 10. Prestigio y resultados de la escuela, a partir del cambio en la función directiva



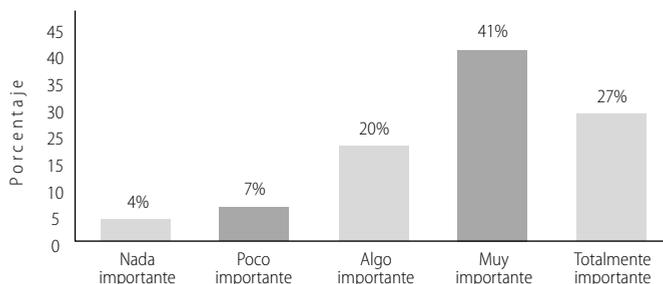
3. Percepción de los directores acerca del avance en la incorporación de estrategias de inclusión y trabajo, en conjunto con los docentes

Docentes

Una de las funciones de los directores es hacer **partícipes a los docentes en las tareas de gestión con los padres de familia**. En la gráfica 11 se observa que los profesores han asumido esta responsabilidad y la consideran prioritaria en su labor cotidiana.

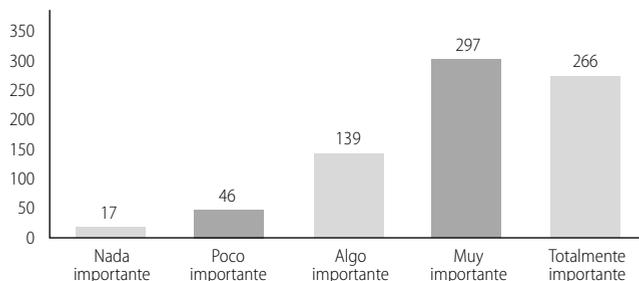
El término *gestionar* se usa para proponer soluciones a los conflictos que puedan surgir a partir de la relación entre los padres de familia y la institución educativa.

Gráfica 11. Grado de importancia que otorgan los directores a la gestión de los conflictos entre la institución educativa y los padres de familia



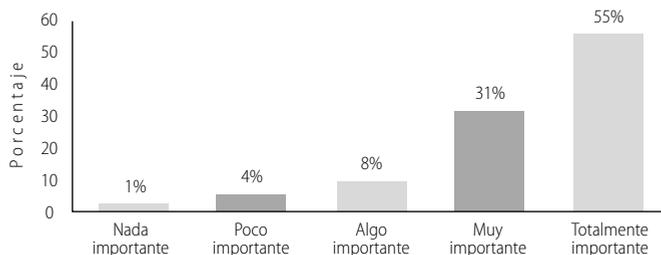
Otra responsabilidad del director consiste en asegurarse de que los docentes hagan que prevalezca el **respeto y la comprensión a la diversidad**, lo anterior forma parte de la nueva visión que deben asumir los directores respecto a la escuela y su misión. En otras palabras, en el centro escolar se debe **privilegiar el aprendizaje integral de los alumnos, independientemente de su origen y de sus creencias personales y religiosas**.

Gráfica 12. Grado de importancia que otorgan los directores a la promoción del respeto a las culturas, religiones y estilos de vida que confluyen en las aulas



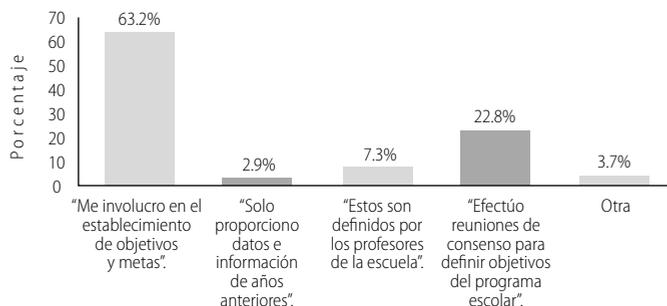
Se observó que, de igual manera, el **colectivo docente** modificó su visión acerca del **centro escolar** y de su **participación en las tareas de planeación y definición del proyecto educativo de la escuela**, actividad que consideran, en general, de suma importancia.

Gráfica 13. Grado de importancia que otorga el director acerca de facilitar, animar y hacer partícipe activo al colectivo docente, en la ejecución del proyecto educativo



Otro dato relevante acerca del cambio de visión de la labor docente es que los **profesores** se consideran **parte sustancial en la definición de metas y objetivos del centro escolar**. Como se ilustra en la gráfica 14, en general las respuestas de los maestros de las escuelas, de los ocho países participantes, representan una intervención mayoritaria directa e individual en dicha tarea, lo mismo que mediante reuniones de consenso para definirlos. En otras palabras, coinciden en afirmar que las metas no deben ser establecidas de manera unilateral y vertical por parte de la dirección del plantel, sino que deben plantearse de manera conjunta con el colectivo escolar.

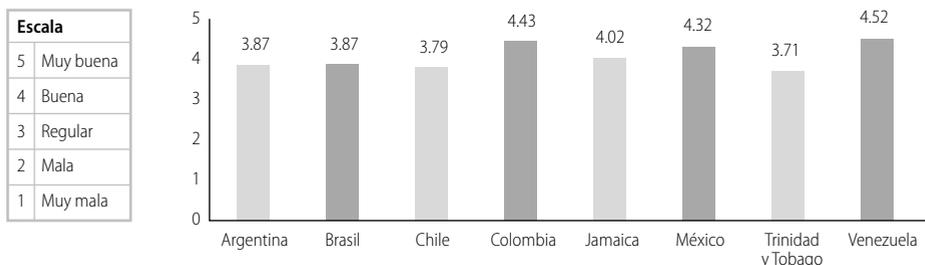
Gráfica 14. Grado de participación docente en la planeación de los objetivos del programa escolar



Alumnos

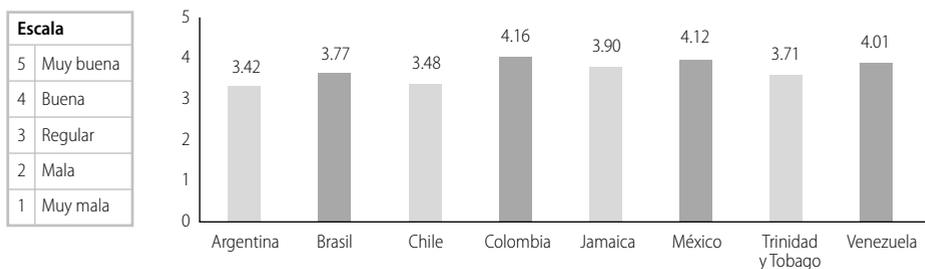
En relación con los **alumnos**, su **percepción global acerca de la escuela, posterior a la capacitación y al acompañamiento que recibieron sus directores**, va de regular a buena y a muy buena. Los alumnos de Colombia, Venezuela y México dieron la mejor calificación al resultado de la gestión directiva.

Gráfica 15. Percepción global de los alumnos acerca del funcionamiento de su escuela



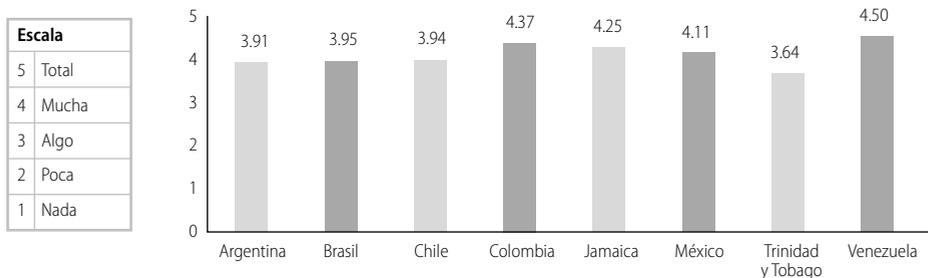
Ahora bien, al ser interrogados sobre el **trabajo de su director**, los alumnos tuvieron una opinión desfavorable; sin embargo, según los resultados registrados en la gráfica 16, puede observarse que esta valoración fluctúa entre **regular** y **buena**; tal resultado es explicable ya que los alumnos interrogados perciben que las mejoras en su escuela se deben a la posible injerencia de otros actores —quizá los maestros y padres de familia—, sin poder inferir que la participación de estos se debiera a la intervención del director.

Gráfica 16. Percepción de los alumnos acerca del desempeño del director de su plantel escolar



El **nivel de satisfacción** que muestran los **alumnos** respecto de la **enseñanza que reciben es muy alto**. En Argentina, Brasil y Chile les asignaron calificaciones muy altas a sus profesores, ya que estas rebasan el nivel de algo de satisfacción a mucha satisfacción, por cuatro centésimas de punto.

Gráfica 17. Grado de satisfacción de los alumnos acerca de la enseñanza que reciben en su escuela

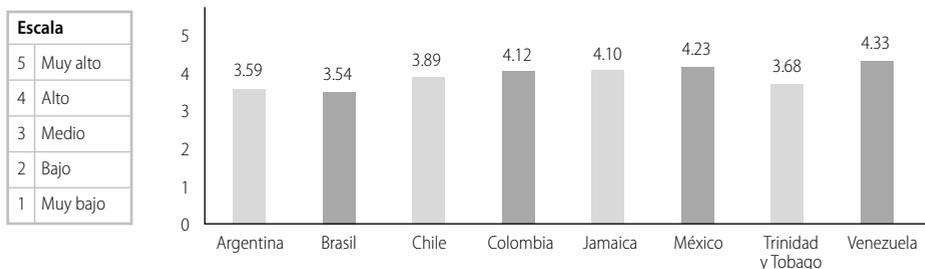


4. Percepción de los alumnos acerca de la importancia de la participación de los padres de familia con el colectivo docente en la tarea educativa

Padres de familia

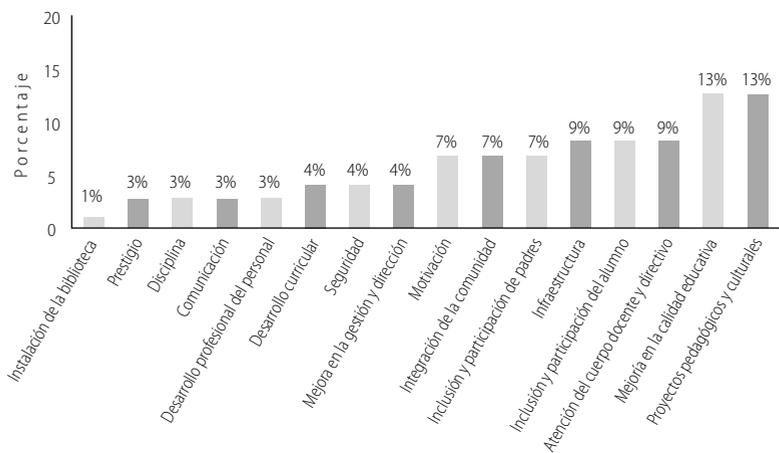
Un factor que parece influir en la **satisfacción de los alumnos** respecto a la escuela es la **participación de sus padres en los procesos**, directamente relacionados con los aprendizajes que ellos obtienen en su escuela. Ahora bien, esa participación de los padres de familia, se da a partir del cambio de visión del director quien, a su vez, comunica a la comunidad de los docentes la importancia y la necesidad de **invitar a los padres de sus alumnos a que colaboren en el mejoramiento de sus procesos educativos**.

Gráfica 18. Opinión de los alumnos acerca del nivel de participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos



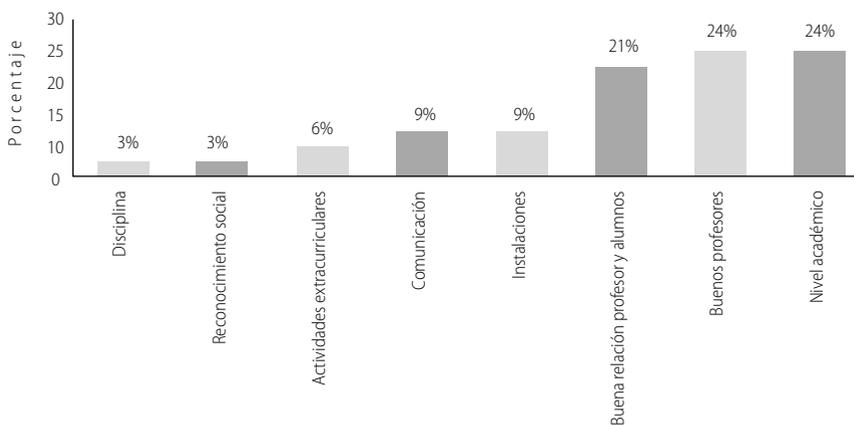
Por otra parte, entre los cambios más importantes relacionados con el **trabajo del director**, los **padres de familia consideraron**: en el nivel más alto, la **labor cultural y pedagógica** promovida por éste, que redunda en la mejora del servicio educativo que reciben sus hijos, y en el nivel más bajo, los cambios relacionados con la infraestructura de la escuela.

Gráfica 19. Valoración de los padres de familia acerca de los cambios más importantes instruidos por el director, dos años después de participar en el programa



En cuanto a la **calificación global de la escuela**, los padres de familia y sus hijos, dentro de los grupos focales, expresaron que lo más destacado de su escuela son los profesores y el alto nivel académico que gracias a ellos alcanzan los alumnos.

Gráfica 20. Aspectos más valorados de la escuela por los alumnos y los padres de familia

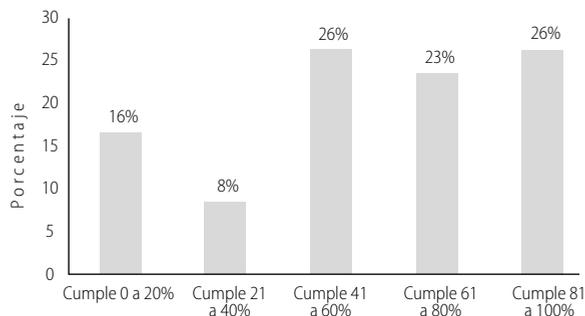


5. Condiciones de los centros escolares, infraestructura, materiales y equipo

Observación

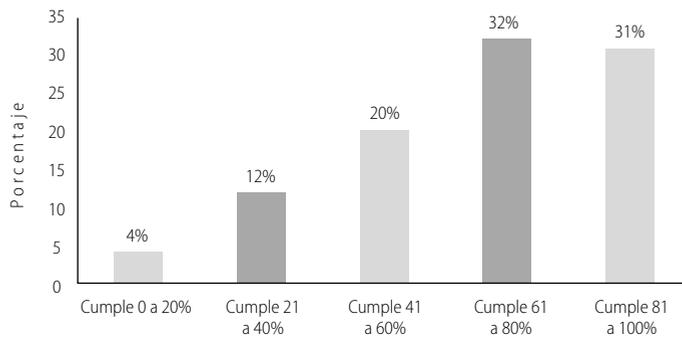
En la gráfica 21 se puede observar que casi 50% de las escuelas cuenta con una **sala de maestros en condiciones que van de adecuadas a óptimas**. Cabe destacar que 16% de los planteles no tiene este tipo de instalación o, si lo tiene, no ofrece las condiciones apropiadas para las reuniones de trabajo.

Gráfica 21. Planteles con sala de maestros en condiciones adecuadas (amplitud, iluminación, ventilación, calefacción) para las reuniones colegiadas y el descanso



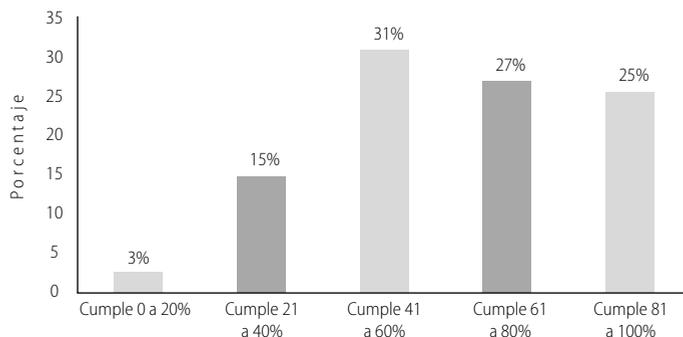
Respecto a los **espacios destinados a la dirección**, se detectó que más de 60% de los directores cuenta con un **espacio privado y cómodo** que le permite brindar atención personalizada a sus visitas, cuando los asuntos así lo ameritan. Sin embargo, 4% de los directores tiene una oficina en condiciones inadecuadas para cumplir sus funciones.

Gráfica 22. Planteles con oficina de la dirección en condiciones adecuadas (comodidad, amplitud, ventilación, calefacción) para la concentración en el trabajo y la atención a miembros de la comunidad



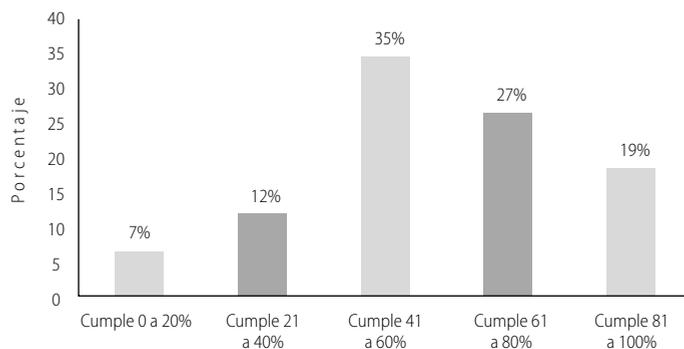
En cuanto a las **instalaciones generales de las escuelas** podemos observar que están en buenas condiciones y que, además, una de cada cuatro de ellas está en excelentes condiciones. Por otra parte, 3% aún tiene grandes retos que atender para mejorarlas, a pesar del trabajo realizado por la mayoría de los directores, que se refleja en una generalizada buena condición de mantenimiento e infraestructura de sus planteles.

Gráfica 23. Planteles con instalaciones en buenas condiciones de infraestructura y mantenimiento (aulas, áreas verdes, baños, aula de medios)



Respecto a las **bibliotecas escolares** de los planteles, en general se observa que se encuentran en **buenas condiciones**, mientras que 20% de ellas son excelentes. En el extremo opuesto se detecta, sin embargo, que 7% de los planteles carece de un espacio para que los alumnos puedan acercarse a la lectura o tener un apoyo para sus consultas, que les permita atender mejor sus tareas o resolver sus dudas.

Gráfica 24. Planteles con bibliotecas en condiciones adecuadas (buenas condiciones, amplio acervo, espacios para atención simultánea a grupos de alumnos)



Conclusiones

1. Los directores que participaron en el programa de entrenamiento y acompañamiento cambiaron radicalmente su visión sobre el centro escolar.
2. Los directores tienen una buena percepción sobre su eficiencia, y su autoestima es alta.
3. El trabajo comunitario y en colaboración con el colectivo escolar son áreas de oportunidad.
4. Los docentes perciben a los directores de sus planteles como competentes y responsables.
5. Los alumnos se dan cuenta de los cambios y mejoras en su centro escolar y su percepción del director es buena; no obstante, las mejoras globales las ven como resultado no solo de la intervención de este.
6. La participación de los padres de familia en las actividades que se organizan en la escuela influye de manera positiva en el nivel de satisfacción que manifiestan los alumnos respecto a la escuela.

Participantes





GUSTAVO IAIES

Especialista y maestro en Política y Administración de la Educación por la Universidad San Andrés, Argentina.

Fue secretario de educación básica del Ministerio de Educación de Argentina y coordinador de las reuniones subregionales del Diálogo Regional de Políticas Educativas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID); asesor de diversos gobiernos de América Latina.

Desde 2004 es director presidente de la Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas.



MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ DÍAZ

Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y decana de investigación de dicha institución.

Especialista en formación de profesores y directores, y en calidad y evaluación de docentes, centros educativos y programas. Fue presidenta del Comité de Calidad de la Educación de la Asociación Española de la Calidad.

Ha impartido numerosos cursos de formación de profesores y directivos a escala internacional.

Dirige actualmente un máster en dirección y gestión para la calidad de centros educativos.



ORALIA BONILLA PEDROZA

Maestra en educación en lenguaje y especialista en lengua y literatura españolas.

Fue directora de Proyectos de Investigación de la Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ha escrito, coeditado y coordinado diversas publicaciones e impartido cursos sobre educación a escala nacional e internacional.

Actualmente es asesora de Innovación y Asesoría Educativa, A. C.



ANTONIA AGUILAR MONTERROSAS

Licenciada y maestra en Psicología. Colaboró en la Dirección General de Evaluación y en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Coordinó la evaluación de la Formación y la Práctica Docente en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval).

Académica en licenciatura y maestría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Universidad Hebrea de México.

Ha realizado investigaciones sobre diseño de instrumentos para evaluar las competencias de los docentes y los alumnos.



ELISA BONILLA RIUS

Matemática por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Educación por la Universidad de Cambridge, Reino Unido.

Se desempeñó como investigadora del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y como directora general de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde estuvo a cargo de la elaboración y evaluación de los libros de texto gratuitos y de la coordinación del Programa Nacional de Lectura.

Forma parte de la Comisión de Expertos en Lectura y Bibliotecas Escolares de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y del grupo ciudadano que impulsa la aprobación de la ley para el fomento de la lectura y el libro en México.

Es autora de diversas publicaciones académicas, didácticas y de divulgación.

Actualmente funge como directora de Contenidos y Servicios Educativos de Ediciones SM y como directora de la Fundación SM.

*Memoria del 2° Seminario Internacional
de Educación Integral. La función directiva
para la calidad educativa se terminó
de imprimir en mayo de 2011,
en Duplicare Asesores Gráficos, S. A. de C. V.
Callejón San Antonio Abad núm. 70
col. Tránsito, C. P. 06820, Cuauhtémoc, México, D.F.*