



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Rol de la Dirección, vínculo y
liderazgo

Maestro de Educación Primaria

Autor: Cindy Cabillón

Tutor: Ariel Milstein

Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

Montevideo
Diciembre, 2022

Resumen	2
1. Introducción	3
2. Fundamentación	5
3. Marco teórico	12
3.1 La escuela: Espacio de interacción y construcción social	12
3.1.1 Vida cotidiana de la institución	12
3.1.2 Escuela: Organización escolar	14
3.2 Vínculo dirección- plantel docente	17
3.2.1 Relaciones de poder	17
3.2.2 Rol de dirección	21
3.2.3 Autonomía docente	28
3.3 Liderazgo y gestión	32
3.3.1 Gestión	32
3.3.2 Liderazgo en las instituciones	34
3.3.3 Trabajo colaborativo	37
3.4 Síntesis	39
4. Análisis pedagógico	41
4.1 Situación 1: “Cuando las papas queman”	41
4.2 Situación 2: “Brillar por su ausencia”	48
4.3 Situación 3: “El que mucho abarca poco aprieta”	56
4.4. Síntesis	60
5. Reflexiones	62
Referencias Bibliográficas	66

Resumen

En este trabajo final de la carrera Maestro de Educación Inicial y Primaria, se expone un ensayo donde se analiza pedagógicamente una situación de interés y que parte de una problemática detectada por quien la escribe. Este ensayo pretende problematizar, realizar una crítica constructiva y generar en el lector como en el escritor, aportes que ayuden a visualizar los vínculos que se establecen entre docentes y dirección. La influencia que tienen en estos, las relaciones de poder, la autonomía docente, la organización, normativa y estructura de la Educación Pública uruguaya y cómo esto interfiere en la forma que se desarrolla la educación en la institución.

Como teorías e investigaciones que proponen alternativas favorables a estas temáticas, se plantea y desarrolla en este documento, el liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo. De esta forma se analizan tres situaciones reales en donde el foco es el vínculo de docentes y dirección, el lugar que ocupa este último como jefe o líder y si esto es beneficioso para lograr el desarrollo de liderazgos distribuidos y trabajo colaborativo.

Palabras claves: Dirección escolar - Autonomía docente - Equipo docente - Trabajo colaborativo - Liderazgo

1. Introducción

En el siguiente documento se expondrá el ensayo final del curso Análisis pedagógico de la práctica docente (APPD). En este se abordará una problemática de interés de quién escribe y que surge de la observación de esta, de conversaciones entre pares, docentes, familiares y compañeros de trabajo. Cabe mencionar que mi trabajo actual no se relaciona con la educación pero tengo muchas compañeras que al saber que estudio esta carrera, me transmiten inquietudes, vivencias, experiencias y relación con los centros educativos.

El problema a tratar y analizar en este ensayo es el rol de dirección y su vínculo con el plantel docente, partiendo de la pregunta, ¿La persona que ocupa el cargo de dirección, es vista como un líder o un jefe del plantel docente?, ¿eso qué repercusiones tiene?, ¿qué rol sería mejor desempeñar? ¿tiene que ser siempre de una forma u otra, o debe de tener un desplazamiento entre uno y otro? ¿qué beneficios puede traer esto al vínculo con las familias, a las trayectorias de los estudiantes que acuden al centro?, entendiendo que estos transitan año a año por distintos docentes y sería bueno que haya una continuidad, un lineamiento más allá del dicho: “cada maestro con su librito”.

Para abordar esta problemática se comienza con una fundamentación, exponiendo lo que me llevó a analizar pedagógicamente, con algunas menciones de autores que han despertado el espíritu reflexivo y analítico en mi. Se aborda el rol de dirección porque creo que en todo equipo de trabajo y en las mismas relaciones sociales, todos cumplimos un rol y ejercemos de forma inconsciente o no un poder hacia los otros. Como plantea Gvirtz S. (2009), “las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que esto no implica algo malo y terrible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto del cual, hay que hablar”(p.18). En el caso del rol de dirección, es de suma importancia y creo que puede ser la pieza fundamental para lograr un trabajo colaborativo y un ambiente laboral bueno, así como de acrecentar el vínculo con las familias, llevar adelante proyectos institucionales que enriquezcan la institución, la educación, los vínculos y a las propias personas que son parte del centro. Sin perder de vista y teniendo los pies sobre la tierra, se observan y mencionan las actividades que desarrolla este cargo, las que quedan muchas veces invisibilizadas y pueden ser una dificultad para llevar a cabo un trabajo colaborativo y de liderazgo.

Se continúa con un marco teórico para sustentar y encuadrar el análisis. Este último se divide en tres grandes bloques que comienzan con teoría sobre la escuela como un espacio de interacción y construcción social, abordando el concepto de vida cotidiana y organización escolar a través de varios autores, entre ellos: Gvirtz S., Rockwell E., Morales, Santos Guerra, Padilla y Del Águila, Fernández E. Seguido de esto, el bloque número dos aborda el vínculo de dirección y el plantel docente, donde se presenta teoría sobre las relaciones de poder, el rol de dirección y la autonomía docente. Para esto se mencionan autores como: Pérez Gomar, Santos Guerra, López Yañez, Gvirtz S., Contreras, Frigerio y Poggi. El bloque número tres presenta teoría sobre gestión, liderazgo distribuido y trabajo colaborativo a través de los autores: Gvirtz S, Contreras T. por medio de un artículo de revisión, y Aparicio Molina y Sepúlveda López por medio de una investigación cualitativa sobre trabajo colaborativo docente.

Se prosigue con el análisis pedagógico de tres situaciones. Estas intentan exponer algunas de las experiencias vividas que impulsaron y fomentaron el análisis. Para finalizar, se realiza una reflexión en la que no se pretende realizar una crítica negativa, sino una búsqueda de respuestas a los acontecimientos, posibles aportes constructivos en base a las experiencias y teoría. Esta última nos ayuda a poder observar, reflexionar, pensar diferentes formas de proceder, ponerlas a prueba en la práctica y tomarlas como base para nuevas teorías.

2. Fundamentación

Lo que me motivó a elegir esta profesión como mi futuro trabajo fue comenzar a concurrir a los actos escolares de un integrante de mi familia. Estos eran en una escuela A.PR.EN.DER que se ubica al norte de la ciudad de Montevideo. Ahí comencé a tomar contacto con otra realidad hasta el momento ignorada, esto me permitió observar y estar más atenta al entorno, despertando en mí un deseo por ser útil a la sociedad, colaborar, aportar a esta y a posibles cambios. Sabemos que los docentes no tenemos el poder de cambiar el mundo, pero tal vez sí de influir en alguna que otra vida y dejar nuestra huella. Entré con ese ánimo al Instituto y aún lo sostengo, espero que con el correr de los años no se esfume y quede en un simple recuerdo como suele pasar.

Al realizar las prácticas docentes, pude apreciar la labor de las maestras y el equipo de dirección y allí comencé a notar ciertas situaciones que llamaban mi atención. Trabajé con maestras, comprometidas, profesionales que reflexionaban sobre sus prácticas, humildes en su labor, buscando siempre mejorar pero no por ellas, sino pensando en sus alumnos. Me emociona pensar en ellas y en lo que colaboraron en mi formación. En cuanto a la Dirección de las escuelas de práctica en las que estuve, me tocaron directoras y docentes de didáctica que colaboraron muchísimo en mi proceso de aprendizaje, me aportaron muchos conocimientos, compartieron experiencias y nos invitaban a reflexionar; incitaban a mejorar nuestras prácticas día tras día, observando el quehacer de los docentes, trabajando en conjunto. Realmente se veía el compromiso que tenían por la escuela pública, para con los docentes y estudiantes de magisterio. Pero a su vez, a lo largo de estos años, el ideal de maestra que tenía cayó, ya que me tocó trabajar con algunas maestras que no eran empáticas con los niños y su actuar era muy distinto al que nos transmitían en Magisterio, a mi entender no se trabajaba siguiendo los ideales de justicia, emancipación e igualdad. Una de estas prácticas, transcurrió en un barrio ubicado en la zona oeste de Montevideo, en ella notaba que la dirección, a pesar de tener las características antes mencionadas, trataba de conformar un equipo de trabajo pero había maestras que no iban en la misma línea que nos transmitía la Directora. Esto creo yo, por lo observado, afectaba a los alumnos en ese año que transcurrían con dichas docentes como también a lo largo de la escolaridad.

En otra escuela en la que cursé la práctica, quedé admirada del trabajo de Dirección. Esta se encuentra en un barrio que es considerado zona residencial. En ella pude observar un líder que conformaba un equipo de trabajo y todos trabajaban a la par. También observé el peso que tiene la participación de las familias. En la gran mayoría de los salones había aire acondicionado, televisiones para poder realizar actividades de una forma distinta. Todos contaban con materiales, cortinas y si se rompía un vidrio, tenías un familiar que lo arreglaba. Los mismos familiares organizaron eventos, meriendas caseras para vender y recaudar para la institución. La dirección, los docentes, familia y el barrio formaban un verdadero equipo. Hasta ese momento y sin ahondar mucho en la labor que lleva a cabo la dirección, me parecía o imaginaba que este rol era sumamente importante y que el vínculo que genere este con los docentes era fundamental para lograr buenos resultados a nivel institucional y académico. Tal vez pensaba que el director a parte de supervisar debía tener un vínculo bueno con los docentes y familias y con eso bastaba para que todo funcione.

Al llegar a una escuela A.PR.EN.D.E.R. , me encontré con una realidad totalmente diferente, la escuela y la dirección cumplen un rol distinto. Muchas veces lo administrativo, la fiscalización, las diversas tareas que se llevan a cabo, escapan o están por fuera de un rol pedagógico, la institución cumple un rol que va más allá de la enseñanza de saberes curriculares de los niños que allí acuden. Varias familias debido a las diversas problemáticas que enfrentan y a la visión de escuela que tienen, producto de experiencias pasadas, no están involucradas en los procesos de enseñanza- aprendizaje, por lo que el ingenio y labor docente para que esto se revierta es fundamental. En ella se desarrollaban algunos programas para favorecer el involucramiento de parte de las familias, por lo visto, pocos docentes estaban involucrados, así como en proyectos institucionales en los que no veía a mi entender, un real trabajo en equipo. En cuanto a la dirección noté una labor intensa que abarcaba más tareas de las que antes había visto u observado, había un interés por llevar a cabo proyectos institucionales, el centro era el niño y su familia, su entorno, su mejora en cuanto a lo académico, personal y emocional, en fin, me pareció que desde la dirección día tras día se trabajaba pensando en la mejora de la institución y de los niños y niñas que allí acuden. Pero aunque esta realizara infinidad de esfuerzos, noté nuevamente que algunos docentes no estaban en esa misma línea. Lamentablemente me encontré con un docente que a mi entender,

guiada y atravesada por lo que nos enseñan en el instituto, por el sentimiento que despierta en mí la docencia, tenía falta de profesionalismo y pensaba en muchos conceptos como la autonomía, la supervisión docente, la conformación de equipos, la importancia del rol de dirección pero no como supervisor y jefe porque esto por lo observado, era contraproducente, generaba alejamiento, disgregación, sino que un director que tenga un acercamiento, un buen vínculo y contagiara ese ánimo de trabajar por y para la escuela pública. Para mi curiosidad, esta dirección era así, veía que se trabajaba intensamente por conseguir mejoras, se interesaba por formar a docentes mediante talleres, había proyectos, había un pienso para esto. Me preguntaba qué fallaba, por qué no se lograba un trabajo colaborativo, un sentir comunitario, un trabajo en equipo con una meta en común. Por lo menos esto lo vivencie como practicante, observando, escuchando varias voces.

Me inquietaba e inquieta la diferencia entre una escuela y otra. No solo lo digo por estas experiencias, sino que conversando con familiares, maestros de práctica que acuden a otras escuelas, compañeros del instituto y amigas ya recibidas, pude observar que cada institución logra acuerdos, se vincula de forma distinta con la comunidad y entre los docentes y esto influye en las actividades que en la escuela se realiza, en el involucramiento de la comunidad con ella, la motivación y participación, en cómo se desarrolla la enseñanza - aprendizaje. Más allá de tener en cuenta que el sistema educativo naturaliza ciertas prácticas, tiene un orden y estructura que conduce a que estos componentes, muchas veces no se den; me pregunté en el ámbito más cercano a la práctica docente: la incidencia del rol de dirección, en formar equipos de trabajo que persigan un mismo fin y cómo esto influye en la labor docente, en su vínculo con las familias, en lo involucrados/as que se sientan con la escuela, en la proactividad e ideas innovadoras que puedan aportar, en el trabajo colaborativo, en la participación. Pero para comenzar a comprender o buscar respuestas, tenía que primero saber cuál es el rol de dirección, las tareas que lleva a cabo, si le permiten tener espacios de acercamiento pedagógicos con el plantel docente.

Silvina Gvartz cuestiona por qué padres afirman que mandan a sus hijos a determinada institución porque la educación es mejor allí , o qué hace que una escuela no llegue a completar la matrícula y que otra cercana tenga lista de espera. Para encontrar respuesta a esto, se basa en investigaciones realizadas por Mortimore, 1998; Stoll y Fink, 1999, en donde se evidencia que,

...es posible mejorar la calidad educativa a partir de estrategias de mejora en el funcionamiento institucional y en los modos de trabajo docente. Muchos de esos estudios coinciden en que no sólo las condiciones socioeconómicas inciden en la calidad de la educación que las escuelas ofrecen. Los autores señalan que una de las variables de gran influencia en la calidad de la educación se relaciona con la gestión institucional y con los modos de enseñanza. A partir de evidencias empíricas, muestran cómo dos escuelas situadas en el mismo contexto pueden tener resultados educativos significativamente diferentes. (Gvirtz, 2009)

Hasta el momento y sin ahondar aún en el análisis pedagógico, debido a la formación que he tenido en el instituto y la observación en la práctica docente, creo que la institución escolar no es una estructura aislada, sino que forma parte de la comunidad. Ella es parte del barrio, por lo tanto, para lograr que los que allí acuden (alumnos/as, docentes, auxiliares, familiares) se sientan parte, hay que ser parte. Considero que un acto tan importante como enseñar, cómo formar futuros ciudadanos y tratar de que estos sean críticos, reflexivos y transformen su realidad, no puede ser responsabilidad de un docente, un director o de la institución únicamente. Por más que como profesional reflexivo y crítico transforme mi práctica, no depende solo de mi trabajo. Pensar así sería reproducir un modelo individual, como lo plantean Liston y Zeichner (1991),

La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no solo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias. (Liston y Zeichner, 1991, p. 81)

Pienso que en las instituciones se debería realizar un trabajo integral, multidisciplinar, colaborativo en el que haya intercambio de ideas con distintos actores y que todos busquemos un fin común y elaboremos estrategias para esto, donde se incluya a las familias que son parte de la escuela, y de la realidad que tienen nuestros alumnos, donde se desarrolle la reflexión por parte del plantel docente y la continua búsqueda de mejoras tanto en la institución como en el aula.

Como planteé anteriormente, me cuestioné el rol de dirección, porque es algo naturalizado. Es un cargo que goza de respeto y estatus en el ámbito educativo y social. Muchos docentes y familiares lo ven como una figura de control, que cuando visita su clase se debe actuar diferente, en algunos casos se le debe dar cuenta de lo que se hace y he visto cómo se modifica lo que se presenta a dirección, no coincidiendo con lo trabajado en clase. Desde este punto, da la sensación que la dirección está alejada de lo que acontece en el aula y su vínculo con el plantel docente es distinto. Para los docentes (por lo que he escuchado y conversado), la dirección o es controladora y esto no cae bien, ó deja trabajar libremente, no se mete y da la impresión de que es “buena onda”, “se trabaja cómodo”, pero esto no tiene nada que ver con trabajar en equipos que tengan un fin común. En cuanto a las familias también observé esto, la dirección se vincula desde el lugar de mediador en ciertas cuestiones personales vinculadas con el alumno o administrativas, se acude a ella cuando ya no se resuelve con el docente ó hay un vínculo, un acercamiento pero siempre se la ve, en un lugar de mayor respeto que a los docentes. Jerárquicamente esto es así pero me cuestioné cómo se naturaliza eso y desde ahí se vinculan los actores partícipes de la educación y cómo esto influye en el funcionamiento de la institución, en la labor docente, en el vínculo entre docentes, entre docentes y familias, en lo que acontece en el aula, en el aprendizaje y fines educativos.

De mi pregunta inicial se desprendieron otras, ¿Qué relaciones de poder están invisibilizadas o normalizadas? ¿Qué es el liderazgo y cómo se puede llevar a cabo en las instituciones educativas? ¿El trabajo docente se realiza de forma individual o en equipos de trabajo? ¿Esto cómo influye en la trayectoria escolar y en el seguimiento del niño año tras año? (esto surge de pensar al niño en la escuela a lo largo de toda su trayectoria y no solo en el grado que me toca trabajar con él). ¿En la institución educativa, se persigue un fin común? ¿Hasta dónde la libertad de cátedra es favorable para este fin? ¿Hay verdaderos espacios de discusión y

reflexión docente, estos se dan a menudo o esporádicamente? ¿Todos los docentes son conscientes del sentido que cumple la escuela y su rol en esto? ¿Las tareas administrativas y financieras que debe desarrollar la dirección, son un impedimento para desarrollar un mejor vínculo con la comunidad educativa? ¿Cómo influye la dirección en el funcionamiento del plantel docente?

Como antes mencioné, esto depende de las políticas educativas y de un nivel sistémico, pero puse foco en la construcción de mi ensayo en el segundo nivel: el institucional, analizando el rol de dirección en la conformación de equipos de trabajo y liderazgo y la incidencia de su rol. En sí, analizar si la participación de sus distintos actores es una realidad o un simple eslogan que queda lindo decir, que otorga validez a ciertas corrientes pero que queda en el discurso. Pérez- Gomar Brescia, G. (2008) plantea que, el cambio educativo es real cuando se modifica la práctica, se institucionaliza y tiene un soporte organizacional. También menciona que se han introducido sutilmente mecanismos de control, jerarquización y centralización que generan consecuencias en el trabajo docente y en las relaciones entre los centros y las familias (ideología del clientelismo). Me parece pertinente problematizar y analizar el nivel organizacional, la figura de Dirección, dado que los cambios que se pretenden realizar muchas veces en la educación, operan sobre tradiciones, configuraciones de pensamiento y acciones que son construidas históricamente y se mantienen en el tiempo, están institucionalizadas, incorporadas en la conciencia de los sujetos (Davini, M.1995). Por lo tanto, cuestionar esto, observar y analizar estas tradiciones, nos puede ayudar como docentes a visualizar desde dónde nos posicionamos para llevar a cabo nuestras prácticas, cómo podemos cambiar nuestro accionar en pro de la búsqueda de igualdad, justicia y emancipación de los sujetos. Empoderarnos de nuestro rol, reflexionar y ser más participativos. Siguiendo las ideas planteadas por Gvirtz, S (2009), pensar en mejorar la gestión, significa pensar en nuevos modos de trabajo en conjunto, teniendo como eje central la planificación a largo plazo y de un modo consensuado por todos los actores de la institución, comprendiendo que el desarrollo y la mejora escolar se puede producir desde adentro, y no solo desde las directrices de niveles superiores, teniendo en cuenta que la escuela es parte del ambiente exterior pero se mueve y elige sus propios caminos. De igual forma no caer en una excesiva confianza, generando un “optimismo ingenuo”, como plantea la misma. La escuela no puede solucionar todos los problemas de una sociedad ni es responsable de estos, necesita de condiciones

mínimas en cuanto a las necesidades básicas que deben tener los sujetos, así como de las condiciones necesarias garantizadas. Esta misma autora, sostiene que las políticas públicas son necesarias pero en todos los contextos la escuela puede generar cambios. Elijo posicionarme desde esta postura, realizando un análisis crítico que pretende ser constructivo de la realidad, pensando que desde la escuela, más allá del gobierno de turno y sus políticas educativas, se pueden lograr cambios, desde nuestro rol podemos reflexionar, cuestionarnos, observar y actuar.

No pretendo que este ensayo sea una crítica hacia los docentes con los que me he cruzado en esta carrera, sino que busco respuestas a interrogantes que me fueron surgiendo, hasta yo misma me he visto interpelada por estas cuestiones y pretendo vislumbrar, adentrarme en mis propios pensamientos y llegar a una solución o posible respuesta, actuar para colaborar con lo que yo noto que es un problema, una cuestión a resolver. No busco fórmulas acabadas sino que otras visiones, de lo que me interpela hoy en día. Espero ese sea el ánimo y actuar para el resto de mi carrera docente.

3. Marco teórico

En el siguiente apartado se expondrán las teorías que enmarcan el problema a tratar en este ensayo y que vislumbraron parte de la reflexión y análisis pedagógico de la práctica docente. Se hará un recorrido por concepciones que involucran las interrogantes que surgieron a partir de la pregunta inicial, no con el fin de buscar respuestas acabadas sino para poder pensar detenidamente en los distintos factores que se encubren detrás de las prácticas normalizadas. Esto se realiza desde una posición reflexiva, crítica y autocrítica, teniendo en cuenta que en la educación hay múltiples actores involucrados y que nuestro accionar repercute en ellos, así como en nosotros y en las subjetividades. A su vez, se observa cómo la organización y estructura del sistema, repercute en la normalización y accionar de las prácticas educativas y en cómo se vinculan sus participantes, cómo pueden influir las relaciones de poder, en la autonomía docente y las tareas que desempeña la dirección. Finalmente se profundiza en teorías de liderazgo y trabajo colaborativo como teorías que aportan una mirada prometedora.

3.1 La escuela: Espacio de interacción y construcción social

Para comenzar a adentrarme en el análisis creo pertinente abordar el aspecto social del funcionamiento de la escuela, teniendo en cuenta que ahí se desarrollan acciones humanas, es un espacio de construcción, de interacción social en dónde hay encuentros y desencuentros. Si mi análisis es sobre el rol de dirección, su vínculo con los docentes y el funcionamiento como equipo docente, como líder o jefe, creo pertinente comenzar a mencionar algunas cuestiones que autores han escrito sobre las relaciones sociales que se generan en el ámbito de la institución educativa, así como la organización de esta.

3.1.1 Vida cotidiana de la institución

El concepto “vida cotidiana” al que hace referencia Gvirtz (2009), se enfoca en el papel fundamental que tienen los sujetos en la construcción de significados sociales y como están implícitos en ellos las influencias del contexto sociohistórico. Este enfoque tiene en cuenta la heterogeneidad de las construcciones sociales, el permanente cambio en ellas, el espacio de interacción que se genera en la escuela, espacio de reproducción y producción, de dominación y resistencia, donde hay una “puja por poseer el poder y la hegemonía” (Gvirtz, 2009, p. 94). Es el punto de

intersección entre lo social estructurante, la influencia de la sociedad por sobre los individuos y lo individual como acciones que producen lo social. En este, se observa y tiene en cuenta lo que sucede en el día a día en la escuela, en cómo se vive, en el papel activo de las personas en la construcción de la realidad a través de las prácticas e interacciones sociales, en un determinado momento sociohistórico.

Esto permite observar, que un mismo currículum puede tomar diversas formas según la vida cotidiana que se viva en la institución, ya que esto determina los sentidos y significados que allí se le den (Gvirtz, 2009). Por otro lado, Pérez Ruiz (2013) menciona que en la escuela, se establecen actuaciones singulares por parte de los actores alrededor de una intencionalidad educativa. Esta intencionalidad está basada en ordenamientos institucionales que regulan y prescriben la labor pedagógica y cotidiana de los actores. El orden, jerarquía, espacios, tiempos, recursos, comunicación, accionar, entre otros, está sujeto a el esquema organizativo que tiene implícitos procesos sociales. Por lo que el funcionamiento en las instituciones, no está libre de las influencias del entorno sino que está atravesado por la llamada “gramática escolar”, que es el conjunto de reglas que estructuran el espacio y tiempo, la conformación del saber que es enseñado y las relaciones pedagógicas (Tyack y Tobin (1995), citado por Gvirtz 2009)

En esta misma línea, Rockwell (2005) plantea que las escuelas son lugares donde se entremezclan y penetran procesos sociales y culturales del entorno, son lugares permeables en los que se sobrepasan los límites institucionales del espacio escolar. Por esto se generan resistencias, reproducciones, inclusión, exclusión y producción cultural. En este el sujeto tiene un papel activo y transformador al apropiarse de la cultura, dándole diversas direcciones a pesar de estar limitada y estructurada por símbolos y condiciones materiales. Por lo tanto se genera una cultura en el espacio escolar que Escolano (2008) la nombra, cultura empírica. Esta es la cultura práctica de la enseñanza, la que enfatiza en la dimensión pragmática de las relaciones de los actores, que está atravesada por discursos teóricos, por contextos culturales diversos, por la propia cultura institucional que es la gramática que regula procesos internos de la práctica, la cultura política generada en las burocracias que administran el sistema educativo, por la cultura académica basada en investigación sobre el universo escolar y es producto de la acción discursiva. Como lo expresa el mismo autor, las prácticas son creaciones socioculturales que

se nutren de los sentidos que le dan sus propios protagonistas y contribuyen al desarrollo profesional de estos (Escolano 2008).

3.1.2 Escuela: Organización escolar

La organización escolar se entiende, según Morales (2000), como un sistema social con límites definidos, que implica valores, utiliza de manera combinada recursos materiales y humanos para lograr una determinada finalidad. Su esencia es la división del trabajo y la coordinación para cumplir sus objetivos. Es una organización que "necesita una dinámica que desarrolle armoniosamente el entramado curricular interno" (Owens, 1980 citado en Santos Guerra 1997, p.66).

Según Santos Guerra (1997), la organización escolar se nutre de la teoría general de diversas organizaciones, como la industrial, comercial y administración pública. Por lo que tienen mucho en común con organizaciones de la misma sociedad, ejemplo las formas de entender el poder, las relaciones interpersonales, las normas, los valores públicos, entre otros. Menciona que, "este mimetismo ha sido a veces inconsciente y, a veces, intencionado, ya que se ha pretendido gobernar la escuela como si de una empresa o industria se tratase" (Santos Guerra, 1997, p. 69). Pero distingue especificidades de la Organización Escolar que la diferencian de las teorías generales de Organización. Algunas de ellas son: la discontinuidad debido a los horarios, a los cierres festivos y vacaciones, la obligatoriedad, el poco margen de maniobra debido a la dependencia de otras instancias de funcionamiento, la supervisión y regulación, la presión y vigilancia que ejercen los agentes sociales que la crean y sostienen, los valores que se pretenden encomendar a la escuela y que la propia sociedad no asume, así como los vínculos que en ella se generan (Santos Guerra, 1997).

Por esto y por lo visto en el primer apartado en cuanto a vida cotidiana, querer aplicar a las escuelas teorías científicas sobre la organización de otros campos que difieren de ella, es desconocer que cada escuela es un mundo diferente. Como afirma Santos Guerra (1997), concebirla desde un enfoque ordenancista, funcionalista y mecanicista, es pensar que los centros educativos son máquinas que se manejan siguiendo un manual de instrucciones, son atemporales, independiente de las personas que lo ponen en funcionamiento. En esta, entran en juego las interpretaciones, acciones, los contextos diversos en los que se lleva a cabo la práctica, las condicionantes y la diversidad de persona, los conflictos que en

ella se generan, las tensiones ideológicas, profesionales y emocionales. No tener en cuenta esto, sería darle un carácter ingenuo, estático, cuando por lo contrario, la escuela es un espacio de interacción, movimiento, donde cobra significado las relaciones y mecanismos de poder. Como dice Morgan (1990), “La organización es generalmente compleja, ambigua y paradójica” (Morgan, 1990 citado por Santos Guerra, 1997), para comprenderla es necesario tener un pensamiento y actitud crítica. Desde ahí, desde el lugar que le compete a los que están en la organización y viendo la realidad de primera mano, pueden transformarla, pueden generar cambios, teniendo una perspectiva de libertad y no determinista, una actitud donde entren en juego los deseos y análisis comprometido de los protagonistas y no una actitud estática, aceptando lo impuesto, paralizando su accionar (Santos Guerra, 1997).

La escuela como organización formal, tiene roles jerárquicos que conforman su estructura. Este le da estabilidad y continuidad en el tiempo y hace que se desempeñen funciones independientemente de las características personales de sus integrantes. Se considera una organización porque tiene todos los requisitos formales para serlo, con fines claramente descritos en formulaciones teóricas y legales, miembros estables que pertenecen a ella por trámites que han de ser cubiertos, donde las personas cumplen determinadas funciones según la estructura y normas de funcionamiento que le otorgan una identidad cultural (Santos Guerra, 1997). Y donde su estructura organizativa, “representa un sistema estable de relaciones entre los miembros de una organización, constituyéndose el marco donde se desarrollan los procesos internos de la misma” (Padilla y Del Águila, 2002, p. 3).

Otro aspecto que la escuela tiene, al igual que otras organizaciones, es el burocrático que es un sistema administrativo y lo podemos definir según cinco características que menciona Presthus (1962, citado por Santos Guerra, 1997): tiene áreas jurisdiccionales fijas y oficiales reguladas por normas, planes y otros; se organiza bajo principios de jerarquía y subordinación, donde puestos superiores supervisan a los inferiores; la administración está basada en documentos escritos y reglas fijas que guían las prácticas pedagógicas y la gestión en general, esta es dirigida por funcionarios capacitados y dedicados a su ocupación, y a su vez es planificada según líneas generales de acción estable. Por lo planteado por Santos Guerra (1997), la burocracia estaba pensada para eliminar los prejuicios emocionales, esto le otorgaba precisión, eficacia, orden y disciplina. Pero puede

alentar el conformismo, hacer impersonal el comportamiento, delegando la responsabilidades en otros y en el propio sistema, modificando la capacidad de respuesta a situaciones imprevistas, quitando la creatividad. Esto genera un comportamiento mecánico, rutinario, en donde únicamente se rigen por normas establecidas, convirtiéndose en piezas de la organización, lentificando procesos de cambio por espera de aprobación, dándole extremada importancia a la dimensión formal de la organización (Blau, 1956; Dyer y Dyer, 1965; Cohen, 1965; Dimock, 1959, citados por Santos Guerra, 1997).

Para superar estas cuestiones, Santos Guerra (1997), propone que se deben flexibilizar las organizaciones, teniendo en cuenta y adaptándola, a los contextos y al medio cambiante. Por lo que debe haber una autonomía curricular, organizativa y administrativa, una permeabilidad y no cerrarse al entorno cercano ni a la sociedad. Su estructura y funcionamiento debe de ser participativo, fomentando y logrando el trabajo colectivo, despertando una identificación de parte de sus actores con su centro y no sólo con su aula, evitando la realización del trabajo individual con fines individuales. Este mismo autor menciona que las ventajas de una organización con tales características son varias, entre ellas que permite que los profesionales aprendan uno de otros, se ayuden e intercambien ideas y experiencias, desarrollando actividades pedagógicamente enriquecedoras, donde se respeta al otro, se lo tiene en cuenta, se da lugar a la participación, a la toma de decisiones de forma democrática, escuchando todas las voces y no siguiendo la opción más votadas. (Santos Guerra, 1997).

De acuerdo con lo expuesto por Fernández Enguita (1999), hay tres tipos de organizaciones. Sin ahondar en las características de cada una, cabe destacar que diferencia en ellas la actitud de sus integrantes. Por lo que puede haber organizaciones en donde la actitud sea pasiva, movida por la inercia y que tiene como finalidad la continuidad de lo que ya existe, sin preocuparse por lo demás, en ellas todo es predecible. Otra actitud es la activa en respuesta a las alteraciones del equilibrio, su finalidad es restablecerlo mediante respuestas estereotipadas. Y finalmente habla de una actitud proactiva, en busca de innovación, eficacia, alternativas para llegar a los fines establecidos u otros, enfrentando la sucesión de imprevistos. Aclara igualmente que dentro de la organización pueden haber diversas actitudes como de compromiso, simple colaboración o desafección por lo tanto sus componentes pueden funcionar como estructura o como agregado, en donde los

maestros no tienen relación entre sí. En cambio, otras escuelas funcionan colectivamente pero celosas de no ver alteradas sus rutinas, poniendo los medios delante de los fines, basadas en un “ritualismo burocrático”, “conservadurismo organizativo”, estas funcionan como una burocracia (Merton 1957 citado por Fernández Enguita, 1999, p. 260). A contraposición de estas, dice que hay escuelas que funcionan como un “organismo vivo”, donde hay un trabajo cooperativo con un fin común para los que se subordinan los medios. Refiriéndose a la escuela como un “sistema vivo”, expresa que,

no pienso que un sistema deba tener que reinventarse a sí mismo todos los días para no dejar de serlo, por miedo a petrificarse, sino más bien al contrario, que su estabilidad- su estaticidad- parcial como estructura le permite concentrarse en los puntos de desequilibrio, que son los que separan lo diverso de lo típico, el cambio de la continuidad, la crisis de estabilidad...En la medida en que el sistema existe como tal en sentido fuerte (como sistema orgánico y abierto) podemos considerar la estructura no como un obstáculo, sino como una condición del mismo, pues, precisamente por verse liberado de una parte de su propio funcionamiento, puede atender mejor a lo imprevisto. (Fernández Enguita, 1999, pp. 264-265)

3.2 Vínculo dirección- plantel docente

Para continuar con el marco teórico de mi análisis, puse foco en el vínculo de dirección con el plantel docente. Este es el punto clave. Comencé con teorías sobre las relaciones de poder. Seguidamente se trata el rol de dirección, culminando con la autonomía docente, esta última por considerarla una línea que delimita un poco la labor entre dirección y docente de aula.

3.2.1 Relaciones de poder

Tal como plantea Pérez Gomar (2013), el poder en el centro educativo, se puede abordar desde varias dimensiones según nuestro objeto de estudio. Entre estas nombra la dimensión de la “capacidad de acción”, en donde entran en juego

los factores de toma de decisiones y uso de recursos, la dimensión “relacional” que refiere la intersubjetividad de los actores, lo visible y lo oculto, y la dimensión “escénica” que apunta a la sociedad y organización como estructurantes.¹ Según este, el poder se puede cosificar, al plantearlo como una forma de generar cambios en las conductas, acontecimientos y como una variable a emplear para lograr determinados fines, de esta forma se ve como ajeno a las relaciones humanas y es potestad de los que tienen roles de decisión en las organizaciones. Bacharach y Lawler (1980) y Livian (1987) (citados por Pérez Gomar, 2013), asumen un enfoque relacional, donde el poder no es atributo de una persona, grupo u organización, sino que es relacional, se manifiesta en rituales, símbolos, lenguajes y se desarrolla en todas direcciones en las relaciones que allí se dan. Pero también hay manifestaciones no visibles del poder que están en la subjetividad de los agentes y aportan en la construcción de la realidad.

A través del poder la organización construye una realidad social y ésta se reproduce. A su vez, este es producto de ella y el medio por el cual se legitima (Pérez Gomar, 2013). En la misma línea, Clegg (1990, citado por Pérez Gomar, 2013), menciona que el poder organizacional posee tres dimensiones. Una es la dimensión superficial que es quien guía y restringe las decisiones prácticas de las personas; otra es la dimensión profunda u oculta que influye sobre las decisiones y control sobre acciones de otros dentro de la organización. Y la tercera es la de las estructuras de interpretación. Todas estas dimensiones influyen entre sí. Conrad (1983, citado por Pérez Gomar, 2013), examina lo que acontece en estas tres dimensiones, donde las manifestaciones de poder se dan, en la dimensión profunda a través de los mitos y metáforas por las que se justifican las acciones de los sujetos; en la superficial se manifiesta por las argumentaciones por parte de los agentes, lo que comprenden y expresan sobre el poder; y en la de estructuras de interpretación, el poder se manifiesta mediante los rituales que expresan las tensiones entre dichas dimensiones.

El poder depende del efecto, la eficacia de la influencia, los instrumentos utilizados, así como de las actitudes, acciones y creencias de los agentes. Se relaciona con la cultura de la organización, entendida como el conjunto de creencias, mitos y modo de influencia entre las personas. Esto establece las normas

¹ Véase Pérez Gomar G. (2013), para profundizar en las otras dimensiones que menciona para su objeto de investigación en cuanto al cambio en la educación.

y condiciones por las que los agentes perciben la influencia y en donde se desarrollan dinámicas propias de la vida cotidiana de la institución, atravesada e influenciada por el contexto sociocultural en el que está inmersa, por la ideología, valores e intereses de una cultura que no es exclusiva del centro (Pérez Gomar, 2013). Se entiende que el poder en esta, está distribuido entre grupos que interaccionan entre sí, lo que genera conflicto y un campo de fuerzas políticas con objetivos, decisiones y acciones que tienen la intención de influenciar: la “micropolítica” (Pérez Gomar, 2013).

Blase (1998, citado por Pérez Gomar 2013), define a la micropolítica como, ...el estudio del uso formal e informal del poder por parte de actores individuales y de los grupos para conseguir sus objetivos en las organizaciones. Estas acciones, consciente o inconscientemente motivadas, tienen siempre significación política. Las acciones y procesos de cooperación y de conflicto son parte de la micropolítica. Desde una concepción amplia, se consideran los problemas relacionados con procesos de influencia y de la distribución simbólica y real de los recursos en la escuela. La toma de decisiones, así, es un campo más de la arena micropolítica. (p. 180)

López Yañez (2005) . entiende a la comunicación, no solo como lo transmitido a través del lenguaje oral y/o escrito, sino que incluye cualquier actividad o conducta humana (gestos, reacciones impulsivas, comentarios, deseos, anhelos, sentimientos, etc). A través de esta comunicación entre los miembros de la organización se construyen significados sociales y se produce poder y cultura. La cultura institucional, según este, refiere a los significados sociales y delimita la frontera de lo que tiene sentido o no, crea la idea de la forma correcta de hacer las cosas y es adquirida de forma acrítica por lo que es muy resistente al cambio. También menciona que esta cultura, está abierta al conflicto y a la diversidad, establece las bases sobre las que se construye la información y muchas veces, se encuentra muy arraigada, actuando como un poderoso mecanismo de defensa ante las perturbaciones, en donde cualquier iniciativa debe ser aceptada bajo las reglas de esta y por los custodios de la cultura institucional (López Yañez, 2005).

El poder, según lo que plantea López Yañez (2005), “se configura a modo de una trama de relaciones que concede y niega legitimidad a las acciones organizativas” (p.118). En la red de relaciones que existe en la institución, se genera y fundamenta la comunicación, estableciéndose un grado y modalidad de influencia de unos sobre otros. Por lo que el poder, según este, no es la suma de actos que determinados individuos realizan para generar determinadas conductas en otros, sino que es un patrón de relaciones sociales por las que las acciones adquieren un sentido determinado.² De esta manera afirma que el poder se adquiere, se usa, se legitima, se transfiere entre colectivos y miembros de la organización a lo largo de su historia. Este produce discursos, juega un papel en el planteamiento y en la resolución de los conflictos y afecta a otras dimensiones institucionales (López Yañez, 2005).

Gvirtz (2009), menciona que siempre que se habla de educación, se habla de poder, no sólo porque se relaciona con el poder sino porque ella es poder, este se ejerce en la vida diaria, estando presente en la diversidad de relaciones. Pero como sostiene la autora, el poder es deseable si se ejerce democráticamente. Para esto es necesario construir una democracia en la institución escolar que considere los problemas del poder y asegura, “la democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder” (Gvirtz 2009, p. 18). En relación con esto, Santos Guerra (2015), afirma que “La democracia es un modo de vivir, de entender la relación con los otros, de organizarse y comportarse” (p. 20). Según él, para lograr esto, es necesario una participación efectiva, una apuesta real por algo que realmente importa, arriesgando y construyendo. Una actitud más activa y no solo cumplir con lo prescrito, la norma. Una participación que permita intervenir activamente en la construcción, mantenimiento y transformación del orden, donde los que son parte de la escuela saben si los enunciados teóricos, tienen un correlato real en el día a día. Esto requiere un cambio de actitud de los actores que están en el campo, en la escuela, una actitud activa y participativa donde se tenga en cuenta el pluralismo, el respeto mutuo y la aceptación de las discrepancias (Santos Guerra, 2015).

² En la red de relaciones establecidas en las instituciones educativas, hay jerarquías por lo que no es lo mismo un acto, conducta, gesto, en fin un acto comunicativo entendido como lo plantea López Yañez (2005), de parte de un Director que de parte de un docente. Esto va a provocar diferentes significados dentro de la institución.

3.2.2 Rol de dirección

Según lo establecido en la legislación de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria en cuanto a las funciones del Director, éste debe: orientar, coordinar y controlar la prestación de servicios en el centro; orientar y ser el responsable de las relaciones entre los padres, escuela y vecindario, así como de las actividades que se den con tal cometido; realizar actividades administrativas o fiscalizar en el caso que se disponga de personal administrativo; orientar y fiscalizar el trabajo del personal auxiliar y de servicio; distribuir las clases entre los maestros teniendo en cuenta carácter, condiciones personales y aptitudes de los docentes (Legislación Escolar Uruguay, Capítulo 1, De los Maestros Directores de la Escuela. Art. 38, 28 de Noviembre 1961).

En esta misma legislación, se establece que, el Maestro Director para lograr el cometido de prestaciones de servicio en el centro, debe estructurar un plan anual de actividades de la Escuela que debe elevarse a la Inspección de zona y en la que se tiene en cuenta parcialmente las propuestas de los maestros. Este plan debe de tener informes trimestrales que se elevan a la Inspección, así como orientación hacia los docentes por lo que se deben de hacer: mínimo una vez cada tres meses, reuniones con el equipo docente y profesores especiales fuera del horario escolar y de carácter obligatorio. La dirección según esta legislación, debe concurrir a las clases con fines de orientación y control, mínimamente una vez al mes, con la documentación de esto por escrito y con los consejos brindados a los docentes para la mejora del servicio. También debe: orientar las pruebas de rendimiento que se efectúan cada tres meses con el fin de conocer el rendimiento del trabajo escolar; adoptar medidas necesarias para atender desde la escuela la formación moral y cívica de los alumnos. Según lo establecido en esta normativa, la dirección es responsable directa de que en la institución, la orientación de la enseñanza no se aparte de los principios que caracterizan el régimen democrático republicano; entre otros.³

Siguiendo lo dispuesto en esta, el Maestro Director debe adoptar las medidas necesarias para el cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza y de la asistencia regular del alumno. Tiene como obligación: realizar el inventario de

³ Para ampliar las actividades que deben realizar los Maestros Directores para lograr los cometidos, ver Legislación escolar en DGEIP.

muebles, útiles y demás existencias de la escuela, como también adoptar medidas para el cuidado y conservación del edificio y sus bienes; remitir en los plazos correspondientes, los formularios referentes a las Estadística Educativa y la información solicitada por el Inspector (Legislación Escolar Uruguay, Capítulo 1, De los Maestros Directores de la Escuela. Art. 38- 45, 28 de Noviembre 1961). A su vez el Estatuto docente dispone que los Directores deben emitir de forma documentada anualmente, los juicios que le hayan merecido los funcionarios docentes y no docentes con tres meses de actividad cumplidos en la institución, teniendo en cuenta una serie de elementos establecidos en dicho Estatuto. En este se fija que debe intercambiar con los Inspectores sus impresiones en cuanto al docente visitado, asentando sus observaciones y orientaciones en el informe correspondiente. Estos serán calificados, según dicho estatuto, jerarquizando su capacidad de orientación y dirección, de acuerdo a su capacidad técnico pedagógica referente a la función, iniciativas para lograr el mejoramiento y tecnificación del servicio, creación de un clima de trabajo que estimule y favorezca las iniciativas de parte del plantel docente y propias, capacidad de administración institucional y eficacia en el trabajo, entre otras. (Ordenanza N°45, 2008, ANEP. Por lo cual se establece el Estatuto de Funcionario Docente, Art. 2, 44 y 48. 24 de Abril de 2008)

Isaacs (1980) afirma que, “el papel principal del director de un centro será dirigir por objetivos” (p. 58). Este mismo plantea que la función directiva, supone conseguir resultados relacionados con los fines específicos del centro, mediante el trabajo productivo de sus integrantes y que para esto el directivo debe realizar tareas como por ejemplo: tomar decisiones, orientar, ejecutar tareas que le son propias, evaluar, entre otras. A su vez, afirma que si deja de atender los fines de la organización, o si ésta no cuenta con fines específicos, al igual que si no busca un trabajo productivo de parte de los docentes o si no logra encauzar las influencias y responsabilidades sociales, no estará cumpliendo con sus funciones. Por esto aclara que muchas personas con este cargo, no tienen o no ejercen su función directiva, cumpliendo sí, con una serie de tareas burocráticas (Isaacs, 1980).

Frigerio y Poggi (1992) dicen que los roles de conducción están permanentemente inmersos en procesos de toma de decisiones que se traslucen en las intervenciones cotidianas y en las acciones relacionadas con el proyecto institucional. Este último, constituye un instrumento articulador de los esfuerzos

institucionales, favorece el trabajo colectivo de parte de los docentes y la posibilidad de salir del individualismo del trabajo en las aulas (Frigerio y Poggi, 1992). Para estas mismas autoras, la dirección debe ser el coordinador general de la institución por lo que debe ocuparse de la dimensión organizacional, administrativa, pedagógica- didáctica y comunitaria. A su vez, sostienen que pueden delegar funciones en otros roles, distribuir tareas y responsabilidades teniendo en cuenta las trayectorias personales, saberes pedagógicos y disciplinarios específicos, así como, realizar consultas para la toma de algunas decisiones.

Mencionan también que le competen al rol de dirección, las siguientes funciones: la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo, de negociación y la supervisión. En la toma de decisiones juega un papel importante los sistemas de valores individuales, organizacionales y sociales, las informaciones que pueden ser inciertas u contradictorias y los efectos previsibles de estas (Frigerio y Poggi, 1992). La delegación de tareas se da muchas veces, según las autoras, cuando el director se ve desbordado de trabajo por lo que se delegan tareas que no son las más pertinentes para que la otra persona se haga cargo. Consideran que la delegación se presenta como una oportunidad para mejorar la calidad de trabajo, incrementando la capacidad de todo el personal implicado, elevando los niveles de satisfacción personal y su desarrollo. Esto según ellas, conlleva precisar tareas y funciones a delegar, elaborar consignas claras y efectuar un proceso de seguimiento y control; llevar un plan, prever qué se delega, discutir con los actores que se harán cargo, asesorar, dar la información necesaria, y establecer cuales son las responsabilidades mutuas, recordando siempre que la responsabilidad última no se delega. Afirman que la conformación de equipos de trabajo es una tarea importante de la que es responsable el director y que esta es favorable porque las actividades combinadas de varias personas producen mejores resultados que las individuales, reduce rumores y mejora las relaciones interpersonales y comunicación entre los miembros de la institución. Por medio de la delegación de tareas la dirección se siente respaldada, genera pertenencia institucional y es una forma de poder trabajar tensiones y conflictos sin convertirse estos en obstáculos (Frigerio y Poggi, 1992).

Cantón Mayo (2001, citado por Andújar, 2010), diferencia un líder de un jefe, donde hace referencia que un jefe considera que los demás dependen de él como simples subordinados, acatando órdenes, a diferencia de un líder que considera a

las personas que trabajan con él, colaboradores comprometidos con un proyecto en común, estableciendo relaciones horizontales. Conforme a esto, es de suma importancia la conducción de la negociación, donde Frigerio y Poggi (1992) definen dos estilos de negociación. Una de estas es la “negociación competitiva”, en la que siempre una de las partes considera como pérdida lo obtenido y es válido todo recurso o estrategia para lograr los objetivos, considerando al adversario como un oponente, no actuando de forma recíproca por lo que esto genera que se abandone la negociación y se acepte la situación (Frigerio y Poggi, 1992). Claramente este estilo es contraproducente y para ello, las autoras proponen uno al que llaman “cooperativo”, en el que no hay disputa por vencer al otro, ambos se benefician con los logros obtenidos y llegan acuerdos considerados ventajosos para ambas partes. Este estilo debe de cumplir con ciertas condiciones, como el compromiso de las partes, sentirse convocados por un mismo objetivo prioritario que genere responsabilidad recíproca, confianza mutua, lo que implica la construcción de vínculos y el conocimiento del otro (Frigerio y Poggi, 1992).

En cuanto a la función de supervisar, las autoras antes mencionadas, basadas en investigaciones, señalan que la calidad de la escuela, se relaciona con la calidad de la supervisión pedagógica que se asocia comúnmente a control, evaluación, verificación o inspección. Basadas en el modelo propuesto por Glickman (1989, citado por Frigerio y Poggi, 1992), señalan que para desempeñar la tarea de supervisión deben cumplirse determinados requisitos o condiciones, entre estos: el conocimiento del programa, los métodos y procesos de aprendizaje, habilidades para el mejoramiento de relaciones interpersonales, habilidades para planificar, organizar y evaluar recursos, procesos y resultados. Siguiendo este modelo propuesto, mencionan que las principales tareas a desempeñar por la supervisión son: la ayuda o asesoramiento profesional acordada con la persona supervisada, la detección, accionar y uso de recursos para cubrir las necesidades de perfeccionamiento, y el desarrollo de equipos de trabajo orientados por objetivos institucionales comunes. De acuerdo con esto, destacan que en la función de supervisar, hay dos aspectos importantes y relacionados entre sí, que son la evaluación y el asesoramiento o ayuda profesional. De esta forma la supervisión es vista como un mecanismo de motivación hacia la tarea, quitando la connotación negativa de la evaluación reducida al control (Frigerio y Poggi, 1992). El asesoramiento profesional sustentados por los datos de la evaluación, mejora el

desempeño de los actores y la motivación (Frigerio y Poggi, 1992). En correspondencia aseveran que,

No suponemos con esto que un supervisor pueda en todo momento y en todo lugar poseer todas las respuestas; por el contrario, en algunas ocasiones el asesoramiento puede constituir en remitir a otros recursos disponibles en la comunidad, del sistema educativo o fuera del mismo. Puede orientar a los docentes, por ejemplo, hacia las universidades o centros académicos que pueden ofrecer orientación y asesoramiento. (Frigerio y Poggi, 1992, p. 62)⁴

La dimensión pedagógico-didáctica que debe desempeñar la dirección, requiere trabajar con el equipo docente, explicitar y fundamentar las razones y la importancia de sus propuestas, dando una consigna clara y constructiva de intercambio (Frigerio y Poggi, 1992). Ellas aseguran que a través de esto, se puede modificar la “mala imagen” que algunos docentes tienen sobre la presencia del director en el aula y pasar a ser un observador participante, que a través de su observación puede ofrecer y recolectar datos de importancia para el análisis y comprensión de las tareas. Para no generar fastidio, inquietud, inseguridad; en fin, para que no sea contraproducente, proponen que los directivos deben de manifestar en la cotidianidad, la utilidad de la observación y realizar negociaciones previas para la entrada al territorio.⁵ Luego de la observación manifiestan que se deben de hacer devoluciones generales al grupo, seguido de un trabajo sobre el material obtenido de parte de la dirección y el docente para después realizar la devolución individual. De esta forma proponen a la devolución como un instrumento de trabajo y no como un obstáculo, ofreciendo propuestas superadoras ante las dificultades observadas y transmitiendo estas con precaución. Las observaciones e información recaudada es insumo para el trabajo institucional, donde en reuniones se intercambiarán propuestas alternativas para producir cambios necesarios (Frigerio y Poggi, 1992).

⁴ Frigerio y Poggi (1992, pp. 61-63) mencionan las etapas de la supervisión donde se da una forma de supervisar que escapa al modelo de control, de connotación negativa y por el cual ambas partes se pueden beneficiar, ser productivo y mejorar la relación entre docentes y directivos ya que a mi entender, es en este punto donde se genera una rispidez y separación de la dirección y equipo docentes. De lo contrario se debería buscar una unión, una conformación de equipos de trabajo con un mismo fin y realizando esfuerzos para un bien común, de la institución, del alumnado.

⁵ Las autoras proponen cinco etapas para la observación, considerándola un dispositivo de trabajo y procedimiento sistemático de recolección de datos. Véase, Frigerio y Poggi, 1992, pp.77-90.

En esta línea, afirman que las evaluaciones que resulten de ella deben tomarse como oportunidades para identificar problemas, deficiencias, logros institucionales y así poder planificar estrategias de superación o de consolidación de logros. Muchas veces las evaluaciones tienen una connotación negativa, despertando inquietudes y resistencias, por ello destacan el papel importante que tiene la comunicación de los beneficios antes dichos de la evaluación, así como también que es una forma de comprometer a los actores para realizar esfuerzos individuales en busca de logros colectivos y no culpabilizar ni responsabilizar a otro en caso de un fracaso. La comunicación y negociación generan un contrato organizacional que la dirección establece con los docentes, donde se define y aclara lo que va a ser evaluado y con qué fines, para luego a través de estas evaluaciones, crear estrategias y tomar decisiones para la mejora institucional (Frigerio y Poggi, 1992).

La dimensión administrativa difícilmente se delega y según Frigerio y Poggi (1992), es sobredimensionada en el tiempo y devaluada. Las mismas, afirman que toda conducción requiere de una administración, ya que a través de esta, se procesan las demandas cotidianas, los contenidos de las decisiones y se transforman estas en acciones concretas. Nombran como componentes de esta dimensión: la previsión de los recursos humanos y materiales, las actividades normativas y las de organización formal del establecimiento educativo. Ellas opinan que el problema que a veces se encuentra en la administración y por la que se la considera obstaculizadora, es el estilo y métodos que se realizan. Aclaran que los procedimientos burocráticos que conlleva esta, en un principio fueron vistos como racionalizadores de la tarea administrativa, facilitadores de las acciones de conducción y gobierno, estaban pensadas para auxiliar las acciones. Pero la realidad es que, “las tareas administrativas imponen una cotidiana toma de decisiones cuya resolución condiciona el contenido y sentido del resto de las acciones de gobierno” (Frigerio y Poggi, 1992, p. 123), por esto sostienen que los procedimientos fueron adquiriendo autonomía y transformándose en ritos⁶, perdiendo su sentido de instrumentos para la gestión de las instituciones.

Las autoras manifiestan que desde los órganos de gobierno se reclaman y exigen a las instituciones informes y planillas entre otras cosas, transformándose

⁶ Las autoras definen la ritualización como proceso por el que las acciones se repiten mecánicamente de acuerdo a las normas que prescriben su realización. Frigerio y Poggi, 1992.

así, en un sistema de control de formalidades, evaluando a sus actores en base a la adaptación y cumplimiento de estas, lo que es una forma de mantener el sistema. Tal como afirman, la administración, las reglas, normas y responsabilidades, son deseables y necesarias en una institución educativa; son una herramienta para facilitar la gobernabilidad del sistema y ayudan a planificar estrategias y prever las consecuencias de las decisiones. La clave está en la superación de la ritualización, en administrar lo educativo que es un espacio público, de interés general, donde el Estado a través de las políticas públicas asegura que el interés general sea considerado en cada decisión, por lo que la gestión de la escuela debe tener en cuenta y resignificar ese espacio público, el espacio escolar (Frigerio y Poggi, 1992). Según las autoras y basándose en Ethier (1991, citado por Frigerio y Poggi, 1992), la Dirección debe de tener siempre presente el vínculo escuela-sociedad, el contexto de múltiples demandas y que en una escuela pública, es ella la responsable de llevar a cabo una gestión que atienda el interés general, las políticas públicas.

Elas explican que para desnaturalizar los ritos, hay que tener en cuenta los beneficios que nos pueden proporcionar, ya que detrás de estos, hay utilidades que deben ser rescatadas, anuladas o reconsideradas. Como sostienen las autoras, todas las instituciones tienen rutinas en los procedimientos, el modo de vencer las que no están acordes a las necesidades de la institución, es crear nuevas rutinas que respondan a estas necesidades. En esto es importante la producción y sistematización de la información, así como la circulación de comunicados, donde todos los actores tengan conocimiento de la información que se genera en la institución, provocando la participación, cooperación, compromiso de parte de todos, conformando una compleja red de relaciones informales (Frigerio y Poggi, 1992). Dado esto, afirman que,

Una política institucional de comunicaciones abiertas y amplias disminuye las posibilidades de conformación de núcleos de poder alrededor del control informativo e incrementa la capacidad negociadora de la institución, en la medida en que hace prevalecer los fines institucionales por sobre los sectoriales o individuales. (Frigerio y Poggi, 1992, p.132)

Al igual que plantean, la tarea de los administradores es generar estrategias para que se cumpla lo normativo venciendo la resistencia de los actores que encuentran escasa utilidad en estas. Para esto se debe lograr una significación de los mismos, demostrando la necesidad institucional de estos y los resultados positivos que provocan, pero vale aclarar, como afirman ellas que, “la exigencia por el requisito de un resultado formal no puede neutralizar ni impedir acciones orientadas a obtener objetivos prioritarios de la institución.” (Frigerio y Poggi, 1992, p. 128).

3.2.3 Autonomía docente

Contreras (1997), expresa que mediante la racionalización tecnológica⁷ de la enseñanza, el docente ve reducida su función al cumplimiento de prescripciones externamente definidas. Con esto se refiere a la determinación cada vez más detallada del curriculum donde se dispone qué hay que enseñar, cómo evaluar, las técnicas de diagnóstico, de modificación de conductas, los proyectos curriculares donde se determina paso a paso lo que debe hacer el docente, las guías y libros de textos donde se enumeran las actividades que deben hacer alumnos y docentes, etc. Esto, según él, genera una descualificación de la labor docente, donde el Estado a través de formas burocráticas aumenta el control e intensifica el trabajo docente, viéndose estos, presionados por el cumplimiento y los tiempos estipulados, dejando poco espacio para la reflexión, el encuentro con los pares para intercambiar y discutir experiencias profesionales y de esta forma, se fomenta el individualismo. A decir de Contreras (1997), a través de estos procedimientos se degradan las competencias y habilidades profesionales de los docentes, reduciendo su oficio al cumplimiento de tareas. Generando una pérdida de autonomía en la realización de su labor profesional, una dependencia de decisiones externas, relacionadas con el reconocimiento de autoridades legítimas que ejercen control burocrático y jerárquico, así como de saberes legitimados por los campos científicos y académicos. Por esto, los docentes muchas veces asumen la pérdida del control sobre su trabajo y aceptan la supervisión externa del mismo.

Pero en la escuela hay un espacio de relativa autonomía, donde se puede generar una resistencia a la imposición racionalizadora que persigue intereses

⁷ Contreras para profundizar en este concepto, hace referencia a trabajos de Angulo (1989; 1991)

individuales y colectivos (Contreras, 1997).⁸ Este mismo autor basándose en Derber (1982, citado por Contreras, 1997) menciona que hay una proletarización ideológica de los docentes, donde se ha perdido control sobre los valores y fines sociales de su labor, compensando esta con la valoración técnica y racional, produciendo una pérdida ideológica, moral y ética en el desarrollo de su trabajo. A su vez plantea que también existe una forma de entender la autonomía en la que se justifica y excluye a la comunidad, su crítica y participación, olvidando que la profesionalidad docente conlleva un compromiso de carácter moral que está por encima de cualquier obligación contractual y que está ligada a lo emocional, a las buenas relaciones con colegas, familias y el alumnado, a la conciencia moral de sus prácticas educativas que le da la autonomía como valor profesional. Esta última, le da el poder de realizar juicios sobre sus actos y modificarlos según las condiciones que van variando debido a las circunstancias y alumnado (Contreras, 1997).

Contreras (1997) establece que la moral es una construcción social, producto de la vida en comunidad, no es algo individual del docente, por lo que se construyen con colectivos de profesorado, con la participación de la comunidad para la discusión y toma de decisiones. Pero muchas veces a través del currículum de las escuelas, se ve reducida la participación de la sociedad debido a los procedimientos burocratizados, donde el docente pasa a ser un funcionario obediente y el resto de la población espectadores (Contreras, 1997). De acuerdo con esto, según Santos Guerra (1997), se genera la idea de que “los profesionales que actúan correctamente en la escuela son aquellos que cumplen concienzudamente con todas las prescripciones legales, con todas las normas impuestas, con todos los requisitos exigidos.” (p. 78). Por lo que sostiene que, “este hecho resulta grave no sólo porque impide a los profesionales actuar con autonomía y con libertad sino porque hace fácil que la *ciencia organizativa refleje los intereses y necesidades particulares de los administradores*” (Ball, 1989, citado por Santos Guerra 1997, p. 78). Conforme a esto, expresa que cuando por múltiples motivos, los profesionales se ven reticentes a seguir estas consignas, aparecen mecanismos de control que intentan imponer prescripciones a la fuerza, potenciando la Inspección como fuerza

⁸ Contreras profundiza en el concepto de proletarización del profesorado, donde hay una resistencia, organización, descualificación del trabajo y alianza con la clase obrera. Para profundizar, ver Contreras (1997, p. 23)

de control y el Director como un representante de la Administración (Santos Guerra, 1997).

En correspondencia con lo planteado por Contreras (1997), ejercer la docencia, es intervenir en los problemas sociopolíticos dado que a través de la educación se generan efectos en las vidas de las personas, se prepara a estas para el futuro, se forman los valores y actitudes básicas de los ciudadanos y se proporcionan oportunidades sociales. Esto según él, implica un compromiso social y político para la búsqueda de ideales de igualdad y justicia social, por lo que el docente no debería estar aislado en su aula, sino que ser parte de una acción colectiva y organizada que persigue esos fines. A su vez menciona que requiere de competencias, no solo técnicas sino que combinen habilidades, principios y conciencia del sentido y consecuencia de las prácticas pedagógicas, que le permitan analizar, valorar y reflexionar sobre los acontecimientos y poder tomar decisiones en cuanto a eso, basándose en ideas, experiencias, teorías, en el intercambio con otros docentes, siendo conscientes de los contextos que condicionan sus prácticas y teniendo en cuenta lo emocional, la forma de vincularse, de crear y sostener vínculos con los otros, el afecto y sensibilidad. Estas competencias le dan al docente, la capacidad de asumir responsabilidad, tomar decisiones, en fin de autonomía profesional (Contreras, 1997).

En este sentido, el autor define tres tipos de autonomía profesional según tres modelos de profesor. En esta se distingue la autonomía como status o atributo, en donde hay una falsa o ilusoria autonomía, dependiendo de directrices técnicas, con insensibilidad, falta de creatividad y respuesta ante las incertidumbres. Otro tipo de autonomía es la característica del profesional reflexivo, que actúa con responsabilidad moral propia, teniendo en cuenta otros puntos de vista, tiene un equilibrio entre la responsabilidad social y la independencia de juicio, siendo creativo para la resolución de dilemas y prácticas pedagógicas. Por último menciona la autonomía emancipadora, que libera al profesional de las opresiones sociales y profesionales, que lo caracteriza por una conciencia crítica, superadora de las distorsiones ideológicas, una autonomía como proceso colectivo en búsqueda de la transformación de las condiciones educativas e institucionales.⁹Cabe aclarar que el autor menciona que esto no es algo estático sino que es un proceso de formación

⁹ Para profundizar en los tres modelos y concepciones del profesorado así como en la autonomía característica de estos, leer Contreras, 1997.

permanente en donde entran en juego y cobran sentido muchos elementos sociales, relacionales, contextuales y emocionales, donde los sentimientos cobran un papel importante e influyen en nuestras comprensiones y actuaciones. Por lo tanto,

La autonomía profesional, en un oficio de responsabilidades, a la vez que de pluralidad de perspectivas y valores educativos, como es la enseñanza, sólo puede construirse en el contraste y discusión, en la comparación de puntos de vista, en la descentración respecto de uno mismo, compartiendo dudas y preocupaciones. La autonomía no tendría tanto que ver con lo inquebrantable de las convicciones y con la ausencia de inseguridades, sino con la oportunidad y el deseo de considerar tanto las convicciones como las inseguridades materia de trabajo profesional, afrontándolas y problematizándolas, tanto unas como otras. Reconocerlas, entenderlas y entenderse uno a sí mismo entre ellas no es posible sin otras perspectivas, sin otros colegas, sin otras personas. (Contreras, 1997 p. 161)

En esta misma línea, Bazan (2007) sostiene que,

Planteado de otro modo, la autonomía profesional -en la perspectiva que se asume- obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que si bien está orientada por principios y valores individuales, sólo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada de aquellos valores sociales acordados.

Una acción comunicativa libre de distorsiones exige aceptar la pluralidad, la diversidad y la tolerancia como única forma de acercarse a una comprensión compartida. En esta mirada, resulta imposible entender los valores y las pretensiones educativas como “algo” cosificado y unificado, siendo necesario concebirlos como búsquedas permanentes y parciales o incompletas. (Bazan, 1997, p. 81).

Rojas (2004) al plantear la autonomía docente en el marco de la realidad actual, afirma que los Proyectos de Centro son de gran importancia para llevar adelante la acción colectiva, uniendo al docente a su institución, dándole una visión más amplia y en conjunto de la práctica educativa, saliendo de la acción meramente operativa y entrando en aspectos organizativos, de acciones comunitarias. De esta forma se cambia el individualismo y aislamiento del docente en su aula por el trabajo colaborativo, llevando su autonomía al resto del centro y en acciones sociales, retomando la función del docente como ente activo de la institución, comunidad y sociedad (Rojas, 2004).

3.3 Liderazgo y gestión

Para culminar el marco teórico, se aborda teoría sobre gestión, trabajo colaborativo y liderazgo propuesta por Silvina Gvirtz. Así como lo propuesto en la investigación cualitativa sobre trabajo colaborativo docente, realizada por Aparicio Molina y Sepúlveda López. Sumando a esto, se trata el artículo de revisión de Trilce S. Contreras donde se plantea teoría sobre liderazgo pedagógico, docente y su papel en la mejora de la escuela. Estas temáticas son incluidas en el marco teórico para encontrar posibles respuestas a cuestiones planteadas en el análisis y observar las posibles causas que impiden su aplicación en la realidad escolar.

3.3.1 Gestión

Gvirtz (2009), plantea que al hablar de gestión se suele utilizar perspectivas del ámbito empresarial, considerando a la escuela como una empresa, lo que lleva a observar a la gestión como una forma de administración eficiente, que racionaliza las tareas previendo los resultados, un medio para controlar al máximo los factores que intervienen en el logro de los objetivos. Afirma que según estas perspectivas, es vista como un hecho técnico y neutral en donde se realiza la división del trabajo en busca de estrategias y fines, teniendo una escasa articulación entre sí, separando conceptualmente la decisión y la ejecución de tareas. Esto se da, según ella, desde los orígenes de la educación latinoamericana, donde los sistemas educativos eran altamente centralizados, jerarquizados y la gestión estaba ligada a la burocracia y la administración. Según lo expuesto por la autora se la concebía como “un conjunto de mecanismos de control que aseguraba y garantizaba que aquello que se fijaba en los niveles centrales se transmitiera en el aula.” (Aguerrondo, Lugo y Rossi,

2001. p.97, citado por Gvirtz, 2009). Seguidamente expresa que en la década de los 90 se intentó traspasar conocimientos y saberes del ámbito empresarial a la educación.

Como respuesta a esto, la autora propone recuperar la especificidad de la escuela y construir un concepto de gestión, con una visión que tiene que ver con gobierno, con balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político, asumiendo que el poder, complejidad, incertidumbre y conflicto siempre está atravesando a la escuela y son elementos constitutivos de ella. Por lo que aclara que la gestión no es ejecutar un plan, sino que articular procesos teóricos y prácticos para el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de una educación para todos. Propone así, dos ejemplos de ésta que son pertinentes de mencionar. Por un lado habla de una concepción técnica de gestión que fija un objetivo y pasos a seguir para lograrlo pero no tiene en cuenta a los actores, la incertidumbre y el contexto, no parte necesariamente de datos de la realidad; como ejemplo de esto propone la situación de cuando se plantea fomentar el trabajo en equipo y para esto se piensa que sólo con proponer espacios mensuales de reuniones institucionales se garantizará, sin tener en cuenta o en claro, la situación de la que se parte. En contraposición presenta una perspectiva en la que se incluyen los componentes: conflicto, negociación y resistencia, en donde se parte de un problema institucional, de una necesidad y se plantean objetivos, se buscan múltiples estrategias para lograrlos, teniendo en cuenta que el proceso no es lineal, ni permanente, debiéndose ajustar y revisar constantemente. En esta plantea que el plan estratégico requiere de una visión y misión clara de la institución. Sostiene que la visión es lo que se quiere lograr a futuro, a largo plazo y determina la dirección e intención estratégicas, está relacionada con la imagen o escenario al que se quiere llegar y al que se desea que todos los implicados en la institución, vean de esta, por lo que moviliza valores, deseos y compromisos. Blejmar (2005, citado por Gvirtz, 2009) afirma que, para construir una visión en la escuela, es necesario concentrar y focalizar la energía en el colectivo, de esta forma se acuerda el camino por el cual seguir, y sabiendo hacia dónde vamos, se posibilita la evaluación de los resultados de la gestión. Todo esto, según Gvirtz (2009), lo hace un escenario real y posible que tiene en cuenta los contextos, que construye una identidad de cada escuela con realidades, familias, alumnos y docentes que la caracterizan, no ideal. Por otra parte, la misión es el conjunto de objetivos generales, programables, viables para

alcanzar de forma progresiva la visión de la institución, esta debe contar con un diagnóstico previo, basado en evidencia empírica, información cuantitativa y cualitativa (Gvirtz, 2009).

Según lo propuesto por la autora, el plan de acción que se realice, debe de tener plazos estipulados, con evaluaciones de resultados y responsabilidades compartidas, partiendo de la hipótesis de que el contexto es incierto, cambiante, imposible de modificar de una vez y para siempre. Por lo tanto, la evaluación tiene que darse como un proceso permanente y no como una instancia final de cada ciclo como evaluación de resultados, donde al ir monitoreando las acciones, se puede confirmar que se está en el camino correcto o redefinir, mejorar acciones, estrategias y hasta los propios objetivos si es necesario (Gvirtz, 2009). Este modo de gestionar, conforme lo expresa ella, requiere de liderazgos bien definidos y de trabajo en equipo.

3.3.2 Liderazgo en las instituciones

Al leer sobre liderazgo me encontré con que hay muchos tipos de este y que se ha escrito e investigado bastante sobre él. Se ve su aplicación en las instituciones como una mejora en la educación. Vale aclarar que en las nuevas perspectivas encontradas, se habla de “liderazgo distribuido”. Gvirtz (2009, citando a Bolívar, 2000) plantea que, “las nuevas organizaciones requieren la presencia de un liderazgo distribuido en el interior de la organización, donde se estimula y fomenta el aporte de los actores, valorando lo que cada uno puede brindar desde sus propias capacidades.” (p.144). Por lo tanto, la autora habla de una gestión dónde los logros no dependen de una sola persona, sino del equipo de trabajo, dándole la posibilidad a todos de ser líderes. Desde esta concepción, según ella, la dirección fortalece la participación colectiva al delegar y adjudicar tareas desafiantes a otros miembros, brindando apoyo y orientación, promoviendo el trabajo en equipo, estimulando la resolución colectiva de problemas, confiando en la capacidad de los otros, teniendo en cuenta la visión y voz de estos, buscando el consenso, logrando la cooperación mediante metas compartidas. Afirma que la dirección debe poner altas expectativas en el personal e incentivar su capacitación lo que favorece el crecimiento personal. De esta forma, se obtienen responsabilidades compartidas en los resultados y una búsqueda de mejoras en conjunto, ampliando el desarrollo de nuevas formas de comprender y actuar, fortaleciendo las competencias complejas

individuales y conjuntas (Gvartz). Vale aclarar como plantea Contreras Trilce (2016), el liderazgo pedagógico y docente¹⁰ no quiere decir que el director de la institución tenga a los docentes como mano derecha para cumplir sus obligaciones, no es una ayuda a la dirección para lograr fines de gestión, sino que es un trabajo cooperativo y participativo de todos los actores, es un concepto integral que busca la mejora en los procesos de aprendizaje tanto de alumnos como de docentes, genera desarrollo humano y profesional.

Para esto, conforme lo establecido por las autoras, es necesario que la dirección inspire la necesidad de generar cambios, una visión compartida a futuro y se promueva el trabajo en equipo sin desatender la individualidad, no el individualismo que es lo que ha llevado a trabajar separadamente, aislados de los demás, como si las aulas fueran islas de cada docente. El trabajo individual, la soledad según Fullan y Hargreaves (1996, citados por Gvartz, 2009,), lleva a las personas a aprender, pensar, querer innovar y mantener contacto con el mundo interno de cada uno. A su vez, estos mismos autores citados por Gvartz (2009), plantean que en el trabajo en equipo los docentes generan una seguridad colectiva para dar una respuesta crítica al cambio y un compromiso para la mejora tanto dentro como fuera de la escuela. Pero hay que ser cautelosos según ellos, porque el trabajo en equipo puede ser algunas veces no beneficioso. Por lo que describen y nombran tres formas contraproducentes de este que son: la balcanización que ocurre cuando se asocian grupos particulares, separados que compiten entre sí; la cooperación fácil que no promueve prácticas reflexivas y se limita a dar consejos y compartir materiales; y la otra es el trabajo en equipo artificial, donde se realizan procedimientos formales y burocráticos. En este último, según ellos, el intercambio es limitado y los docentes se reducen a ejecutar lo que otros decidieron.

Por lo expuesto por los autores citados que se basan en investigaciones y evidencia empírica, el liderazgo distribuido genera crecimiento profesional, satisfacción, interés por seguir creciendo profesionalmente, colaboración e incentivo para la participación en forma conjunta de los actores en pro de la institución, de la educación y de los fines de emancipación y justicia social. Como sostienen, este tipo

¹⁰ Esta autora desarrolla en su artículo, dos conceptos de liderazgo, por un lado el liderazgo pedagógico que habla de una gestión del liderazgo distribuido en las instituciones, dejando en segundo plano la gestión administrativa y por otro desarrolla el concepto de liderazgo docente. Ambos son las claves, según la autora y basándose en investigaciones para el logro de mejoras sostenibles y eficaces en la escuela. Contreras T. (2016)

de liderazgo genera un rol protagónico y un empoderamiento para lograr cambios en la educación, un manejo y superación de las adversidades que presenta el medio donde se desarrolla su tarea. Como afirman, llevar a cabo estas formas de trabajo, generan un papel activo de resistencia a formas más tradicionales, donde todo recae sobre un líder con funciones meramente administrativas, con prácticas rutinarias, donde lo normativo tiene un papel de suma importancia y obstaculiza, paraliza y adormece, donde hay una disgregación de las tareas que le competen a la dirección (burocráticas y administrativas, lejos del aula) y a los docentes (apartados de las tareas de liderazgo). Estas formas tradicionales por lo expuesto por Gvirtz (2009) y Contreras Trilce (2016), generan un clima de subordinación y prácticas directivas autoritarias, donde no hay participación docente, lo que repercute negativamente en estos, en la motivación, compromiso, satisfacción, ideas innovadoras que puedan aportar y en el propio crecimiento e interés por mejorar su desempeño; en fin, en su desarrollo personal y profesional.

Para superar este tipo de prácticas, Contreras Trilce (2016) expresa que el liderazgo se debe enfocar en lo pedagógico, donde los asuntos administrativos y estructurales sean subordinados a principios pedagógicos, donde haya una distribución de tareas, la que requiere de la influencia mutua entre el líder y su equipo, donde las relaciones que se establezcan, se den de forma voluntaria de ambas partes en pro de cambios significativos y positivos para los fines que se busquen en la institución. Esto demanda, según ella, por parte de la dirección, una capacidad de actuar efectivamente considerando lo situacional del contexto y de los actores, no procediendo por criterios uniformes y estandarizados pero si ubicado bajo ciertas coordenadas y principios de acción; esto implica que la dirección no sea rígida sino que bajo un marco que lo ampara y le da cierta noción de su accionar, pueda desplazarse y llevar a cabo su tarea de forma contextualizada, conjunta, cooperativa y participativa con el resto del plantel docente. Como ya se mencionó, la autora cree necesario que la dirección confíe en su equipo, comparta el liderazgo de forma genuina y así, generar ese mismo compromiso, asunción de los éxitos y de los fracasos pero como forma de mejorar la acción. Sostiene que esta debe fomentar el accionar docente y el compromiso a lograr las metas propuestas de forma conjunta, ya que estas deben ser tomadas como propias, lo que requiere de un poder de persuasión positiva de parte de la dirección. La capacidad de lograr consensos y la formación de metas conjuntas así como poder convocar a la

comunidad escolar en un proyecto en común, genera que se pueda aunar esfuerzos (pedagógicos, financieros, humanos) de parte de toda la comunidad para lograr los objetivos compartidos (Contreras Trilce, 2016). Esto, según ella, demanda que se dé lugar a la participación, al consenso sin dejar de lado el pensamiento crítico y los aportes de los otros. La dirección, según lo que plantea ella y citando a Dubs (1994), debe estar al servicio del desarrollo de la escuela y el profesorado, debe impulsar a este y reconocer el buen rendimiento, generando un clima de respeto y confianza mutua y no simplemente delegando tareas sino que impulsando y aprovechando el potencial de la institución, de su equipo de trabajo. Esto según la evidencia empírica constatada por la autora, genera en los actores entusiasmo, compromiso, motivación, influencia positiva en patrones de pensamiento y acción. Pero seguido de esto, se menciona que para llevar a cabo el liderazgo pedagógico y distribuido, es necesario que la escuela goce de autonomía, que los directivos puedan decidir sobre las líneas de acción y medidas, así como de la evaluación y el monitoreo de lo implementado (Contreras Trilce 2016).

3.3.3 Trabajo colaborativo

Luego de observar lo planteado por varios autores y basándose en la evidencia empírica que se ha obtenido en varias investigaciones y en la práctica misma, he observado que el liderazgo distribuido y el rol de dirección en este, es de suma importancia para lograr avances y mejoras en la educación. Pero esto demanda de un trabajo colaborativo, participativo en donde haya líderes en busca de una meta en común, en donde el trabajo sea en un ambiente de cooperación y se realicen esfuerzos de forma conjunta. Para Gvirtz (2009), “un verdadero y eficaz trabajo en equipo opera en el mundo de las ideas, analiza críticamente las prácticas existentes, busca mejores alternativas y une esfuerzos para producir mejoras y medir su valor.” (Fullan y Hargreaves, 1996, citado por Gvirtz, 2009, p. 147). Por lo que se debe estimular a los actores y enseñarles a aprender y trabajar juntos, más allá de sus diferentes funciones (Blejmar, 2005, citado por Gvirtz). La dirección a la hora de gestionar el trabajo en equipo debe tener en cuenta que,

La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas

eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz. (Cannon-Bowers et al., 1995: 336-337, citado por Torrelles et al, 2011, p. 332).

Si hablamos de una distribución de responsabilidades, de liderazgo, de empoderamiento, de potenciar los talentos de cada uno, también debemos tener en cuenta que es necesario que los docentes tengan la capacidad de enfrentar y proponer soluciones de manera colectiva ante las dificultades del medio, estos son los que están en territorio y conocen de primera mano los acontecimientos que ocurren en él, por esto debe haber un clima de participación para la mejora y el desarrollo. De eso trata el liderazgo participativo, distribuido, no un cargo asignado, sino que asumido por los propios docentes, un rol mediador donde se comparten conocimientos, donde se generen vínculos estrechos, generando “un concepto integral de escuela en pro del aprendizaje, el desarrollo humano y el desarrollo profesional, que tiene como máxima formas de trabajo cooperativas y participativas.” (Contreras Trilce 2016, p. 252). Este modelo demanda como sostiene Contreras Trilce (2016), de una búsqueda de mejora y aprendizaje continuo, de reflexión, de apertura a la innovación y propuestas participativas, de valorar al otro y a su labor, de trabajo integral. Para esta autora, el liderazgo docente demanda de actitudes y prácticas de liderazgo individuales, por lo que el docente debe asumir este rol, reconocer necesidades, identificar problemas y tomar un rol activo en la solución de estos, desarrollar confianza, incentivar a las personas, tanto dentro como fuera del aula, identificarse con la comunidad de docentes, sentirse y ser parte de esta. Todo esto, por lo planteado por ella, requiere que, desde la dirección, se fomente el liderazgo docente, creando condiciones para esto, lo que se logra mediante: proyectos institucionales en los que todos se sientan parte y los tomen como propios, en el poder de persuasión antes mencionado que debe tener dirección, en los acuerdos que se logren, en la incentivación que se le dé a los docentes y participación, en la posibilidad de cooperar e intercambiar, en el apoyo activo de parte de dirección hacia su equipo y en el reconocimiento de su labor, generando confianza, aprecio y estímulo. La dirección debe realizar un acompañamiento personalizado de su equipo, dejando los asuntos administrativos y estructurales

subordinados a los objetivos pedagógicos como antes se mencionó (Contreras Trilce, 2016).

En correspondencia con lo propuesto en la investigación realizada por Aparicio Molina y Sepúlveda López (2019), el desarrollo de la profesión docente se da en el encuentro, en el intercambio, en el trabajo con los otros, en las experiencias individuales en relación con los pares y yo le agregaría con el entorno. Lo que demanda, según ellos, que los docentes estén atentos, abiertos, reflexivos y críticos a la realidad en la que están inmersos. Siguiendo esta misma investigación, los autores proponen que el trabajo colaborativo proviene de una visión de cultura laboral, donde los fines se comparten y se trabaja de forma conjunta para lograr estos, donde se generan aprendizajes, actitudes, hábitos, creencias en espacios en común, en este caso, en la escuela. Manifiestan que en este, los participantes están en igualdad de condiciones, lo que se supone que no hay un único experto sino que todos tienen fortalezas y talentos que pueden compartir y aportar para llegar a los fines propuestos, de este modo hay un continuo aprendizaje entre pares. En esta investigación cualitativa, se realiza un estudio de caso, y se llega a la conclusión de que el trabajo colaborativo es beneficiosa en contextos vulnerables¹¹, en donde hay una necesidad de los docentes de apoyarse en sus pares y buscar estrategias comunes para superar las adversidades y llevar a cabo los fines propuestos. Pero para esto, es necesario que se faciliten estos procesos que promueven la cultura de colaboración desde el equipo directivo, generando espacios reales en las rutinas escolares, que permitan tiempo para reflexionar y analizar prácticas pedagógicas efectivas de forma colectiva, siendo necesario reconocer la cultura docente y el contexto donde se significan las prácticas pedagógicas (Aparicio Molina y Sepúlveda López, 2019).

3.4 Síntesis

Lo expuesto en el marco teórico es una extensa y profunda búsqueda de comprensión de las relaciones que se establecen en las instituciones educativas entre la dirección y el plantel docente. En él se intenta conocer y entender desde la teoría, lo organizacional, la administración, las normas, las formas de vincularse y llevar adelante su labor, las concepciones de docente, dirección escolar, autonomía

¹¹ La investigación se lleva a cabo en un centro de educación secundaria con alto porcentaje de jóvenes con vulnerabilidad socioeconómica en Talcahuano, Chile.

docente, las perspectivas de gestión, liderazgo y trabajo colaborativo. Una vez entendidas estas teorías, se realiza un análisis de la realidad, se las aplica como forma de observar y dilucidar los cuestionamientos de la práctica y así generar acciones a futuro.

4. Análisis pedagógico

Se realiza el análisis pedagógico de la práctica docente a través de tres situaciones transcurridas a lo largo de estos años. Las mismas se abordan desde el paradigma crítico, entendiendo este como un modelo, un esquema de pensamiento desde donde me ubico para observar la realidad, reflexionar sobre ella y actuar. Entendiendo que los sujetos estamos condicionados por procesos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos, y esto forma parte de nuestras subjetividades. Reflexionar sobre nuestro accionar, sobre situaciones cotidianas que normalizamos o que pasan muchas veces desapercibidas, permite poder actuar de una forma más consciente. La teoría que sustenta este análisis así como la abordada en toda la carrera, me permiten ampliar mi visión, realizar conexiones, encontrar explicaciones y nuevos cuestionamientos a la realidad que me rodea, ser consciente que soy parte de estas construcciones por lo tanto puedo desde mi lugar transformar las prácticas dominantes que llevan a cabo grupos hegemónicos y así poder generar un pensamiento y enseñanza emancipadora, justa y más igualitaria. Esto contribuye a ser un profesional docente crítico, empoderado y activo, que se abre paso en un mundo donde los teóricos parecen ser los únicos capacitados para hablar de la educación.

4.1 Situación 1:

“Cuando las papas queman”

Esta situación se dio en el transcurso del año con el maestro adscripto, quien desde un principio manifestó que él estaba de acuerdo con la expresión “cada maestro con su librito”, que habían demasiadas exigencias burocráticas a las que él no prestaba mucha atención, que se consideraba “boludo” al referirse a la planificación de las tareas y que “el sistema de primaria lo tenía cansado, y que desmotivaba”.

En la clase a cargo del maestro en cuestión, había un niño con problemas de conducta, esto se reiteraba año tras año tal como se veía reflejado en GURÍ¹². La

¹² “GURI es un sistema web que permite la Gestión Unificada de Registros e Información para el CEIP. La sistematización de datos contribuye a mejorar la calidad de las respuestas cuando existen

situación que se generaba con el maestro era insostenible, ya que “no podía con él”. Según este, el niño estorbaba y rompía con el clima de clase. La solución que encontraba era: levantar la voz, exigir que se quedara quieto, obligarlo a que se siente afuera, mandarlo a la dirección, y no escuchar sus reclamos porque en su opinión el niño “no estaba bien”. Así iban pasando los meses y este niño casi no trabajaba, no se le realizaba seguimiento alguno de parte del maestro, ni en el cuaderno de clase ni en GURÍ. Las veces que el docente habló con los padres, comentaban que la conducta era la misma en su casa, en ocasiones incluso no concurría y al preguntarles por qué sucedía esto, la respuesta era que “no se había levantado como para ir a la escuela”.

Por otro lado, en el salón había un niño que desde mi observación, no mantenía la concentración, le costaba mucho seguir las tareas, entender lo que uno le explicaba y siempre terminaba copiándole a un compañero. Éste muchas veces se encontraba distraído, como “ido” del espacio áulico, trozaba los lápices, realizaba dibujos que llamaban mi atención donde aparecía él matando a un compañero y riendo, o en situaciones trágicas pero él se dibujaba feliz. Todos los días al llegar a la escuela se lo veía afuera sentado con su madre en la vereda jugando con la tablet o mirando videos en el celular. En el tiempo libre en el salón de clase este expresaba la mayor parte del tiempo querer estar con la computadora para jugar. Todo esto me preocupó y lo hablé con el maestro. Este me dijo que el niño era muy bueno porque “no molestaba”, que era “distraído pero no molestaba”, se reía de los dibujos y los tomaba como “picardía”. Veía que no estaba al nivel de aprendizaje del año en cuestión pero lo tomaba como inmadurez y no le preocupaba ya que el niño “no molestaba”.

Pasado el tiempo y después de haber vivido otras situaciones, se dio un taller con la directora y las practicantes, donde se hablaba de las derivaciones y peticiones que se realizaban a través de las Maestras Comunitarias para que algunos niños trabajen con estas fuera del horario escolar, para que concurran a escuelas especiales, o reciban tratamientos ya sea psicológicos, psicopedagógicos, etc. También en este, me enteré que es responsabilidad del maestro a cargo del grupo, detectar y realizar informes para solicitar que se lleve al estudiante a una consulta pediátrica para que evalúe una posible derivación a especialistas o

tratamientos; o realizar estos para llamar a un maestro itinerante, dialogar con los familiares a cargo y Maestra Comunitaria para recibir el apoyo de esta. Por este motivo, tomé la decisión de transmitirle mis inquietudes a la directora sobre los niños antes mencionados, y me comunicó que por uno de ellos (el que tenía problemas de conducta) ya se le había solicitado informe al maestro y este aún no lo había hecho.

Seguidamente la directora mantuvo una reunión con el maestro. Este al volver, según sus palabras, le transmitió a ella que el niño con dificultades para sostener la concentración iba a repetir el año, a lo que la directora le llamó la atención, observando que no tenía ningún registro ni seguimiento en GURÍ; preguntándole qué había hecho para mejorar la situación del alumno. Este se quedó sin palabras, porque el niño, “es bueno, lo que es, es inmaduro”, “no molesta”. Luego de esto, por iniciativa de la directora, y guiando al docente en la construcción de las pautas y un posible desarrollo de una entrevista, se realizó una reunión con la madre, el maestro, la directora y la practicante. En esta el maestro se notaba nervioso, se guiaba y leía las pautas establecidas. La directora fue quien estableció un mejor diálogo con la madre, acordó que el niño comience a ir con la Maestra Comunitaria, y que se haga una consulta con pediatra para ver la posibilidad de realizar un estudio psicopedagógico. En el caso del otro niño, se tuvo que insistir en varias oportunidades por parte de la dirección así como de la practicante, que se realizara un informe para comenzar una escuela especializada de tiempo compartido, luego se le informó y solicitó a los padres que este niño debía empezar a ir a Maestra Comunitaria.

La directora en varias ocasiones le solicitó al maestro que dejara registro en GURÍ de lo hablado con los padres, del proceso de los niños pero muchas veces esto no ocurrió. Cabe mencionar que hasta el momento en el que culminó mi práctica docente, estos niños no fueron con la Maestra Comunitaria y tampoco hubo un seguimiento por parte del maestro.

Por otro lado, en la visita de la Inspección, se le llamó la atención por no tener registro de cómo llevaba su tarea a cabo. Las clases de este maestro eran, a mi entender, muy expositivas, y se dejaba solamente registro de cumplir contenidos del programa pero no se explicaba cómo. No realizaba seguimientos en GURÍ, muchas veces no se pasaba lista, los informes que realizó eran un recorte y pegue de otros años así como los registros en el carné de los alumnos. Por lo hablado con la directora se le realizaron varios informes, cerca de ocho. Al observar los informes

con la previa autorización del docente, tenían devoluciones productivas, con herramientas para mejorar.

Lo que me planteo analizar en esta situación donde la intervención de dirección fue necesaria, es el actuar de esta y relacionarlo con la visión de jefe o supervisor que puede llegar a tener el docente. Como plantea Cantón Mayo (2001, citado por Andújar, 2010), la diferencia entre estos es que un jefe considera que los demás dependen de él como simples subordinados, acatando órdenes; en cambio un líder considera que las personas que trabajan con él, son colaboradores comprometidos con un proyecto en común, estableciendo relaciones horizontales.

Para comenzar, observo que al comienzo del año, él ya me había planteado su pensar en cuanto a su forma de trabajar, la burocracia y la supervisión. En lo que puedo estar de acuerdo es con la autonomía docente pero si se desarrolla bajo algunos criterios (como menciona Contreras, 1997) que llevan a realizar una práctica profesional donde ésta es responsable. Para esto tiene que haber una ética, valores y propósitos que lleven a potenciar a los alumnos, ayudarlos a superarse cada día, detectar dificultades e intervenir bajo las normas y procedimientos establecidos, interés e involucramientos con estos. Por lo menos es lo que se nos transmitía desde la dirección y es la meta de los programas y políticas educativas que se llevan a cabo en la educación pública uruguaya. A mi entender, este docente no tenía ese sentir y por eso su actuar era más estático, tal vez como lo dijo en un principio, el sistema, la burocracia lo desanimó, la propia sociedad lo llevó a no trabajar para generar cambios, sino para mantener una actitud que puede generar desigualdad y reproducción. Tal vez siguiendo lo sostenido por Contreras (1997), la racionalización tecnológica lo fue alejando cada vez más de su función docente, reduciendo su labor al cumplimiento de tareas, generando una pérdida de autonomía profesional, dependiendo de decisiones externas, de la supervisión de superiores. Pero como proponen Frigerio y Poggi (1992), la burocracia no debería ser entendida como un obstáculo, está en nosotros (me incluyo como practicante y futura docente) el sacarle el lado productivo, ya que es parte de la tarea docente el pasar la lista, dejar registro en Gurí de situaciones que se viven porque esto es insumo para el maestro siguiente, para respaldo del propio maestro, así como también, fundamentos para tomar decisiones como solicitar la asistencia de Maestra Comunitaria, o maestras itinerantes, tiempo compartido con escuelas especiales,

consultas con pediatras para evaluar a los alumnos, entrevista con los padres, toma de decisiones en cuanto a la forma en la que llevamos adelante las clases y por qué se trabaja de determinada forma con unos y con otros, lo que denota que se tiene en cuenta la diversidad del grupo. Ésta es mi visión de lo que un docente debería hacer, cómo debería actuar pero entiendo que esto es algo particular de cada individuo; por más que las políticas públicas, la institución, etc. tenga determinados ideales, metas y visión de la escuela, la forma en que cada uno se apropia, transforma según su historia de vida, trabajo, contexto socioeconómico y cultural es individual, por lo tanto su actuar puede ser muy distinto a los de uno que recién está por comenzar el camino de la docencia.

A mi entender este docente estaba aislado en su salón, cosa que no le permitía realizar intercambios, reflexionar con otros. Desde un inicio lo expresó, “cada maestro con su librito”, esto genera que se guíe por la moral propia, la que ya trae consigo y que es producto de sus intercambios previos con otros. Siguiendo a Contreras (1997), el profesional docente debe de tener un compromiso moral, una conciencia moral que lo acredita a realizar juicios de sus propios actos y modificarlos, que le da un compromiso social y político para lograr ideales antes planteados. Pero esta se construye en y con la comunidad, con los colectivos de profesores e influye directamente en las prácticas educativas; por lo que la poca o nula participación de estos componentes generan que el funcionario docente pase a ser obediente de las directrices técnicas, esté aislado en su aula, sea insensible con falta de creatividad y respuesta ante las incertidumbres, como sostiene el mismo autor, le da una “falsa autonomía”. Viéndolo así, pienso que este docente gozaba de una falsa autonomía ya que al encontrarse con determinadas situaciones actuaba bajo la insistencia, supervisión y órdenes de dirección.

En esta situación, la dirección guío por lo establecido por la legislación de la DGEIP¹³ y el Estatuto docente. Orientó al docente y quedó el registro de esto a través de los informes realizados a éste. Controló la prestación de servicios en el Centro, siendo responsable y orientando las relaciones entre los padres, la escuela y el maestro. Tomó las medidas necesarias para que se actúe en estas situaciones. Siguiendo lo propuesto por Frigerio y Poggi, basadas en el modelo propuesto por Glickman (1989, citado por Frigerio y Poggi 1992), la directora le brindó

¹³ Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

asesoramiento profesional, detectó una problemática, se la planteó dándole soluciones, brindando apoyo para las entrevistas y recursos para cubrir las necesidades de perfeccionamiento docente. Esto según lo planteado, debería generar motivación para la tarea, quitando connotación negativa de la evaluación reducida al control. No debería ser contraproducente el actuar de la directora, ya que se le planteó al docente la utilidad de su presencia en la entrevista y se realizaron negociaciones previas a esta. En cierta parte generó un reconocimiento de lo que se estaba haciendo de forma errónea y un cambio de actitud por lo que las propuestas de dirección en este caso fueron superadoras y se transmitieron con precaución.

En definitiva, la dirección no tuvo un papel de jefe donde ve al maestro como un subordinado que acata sus órdenes, sino que por su actuar, demostró que lo tuvo en cuenta como un colaborador, un compañero al cual debe orientar si detecta asuntos por mejorar, que persigue un fin común que es brindar un buen servicio educativo según las pautas propuestas por ideales de justicia y emancipación. Generó estrategias como plantea Frigerio y Poggi (1992), para que se cumpla con lo normativo demostrando la necesidad institucional de esto y del resultado deseado. La postura del maestro, sin embargo, a mi entender, demuestra que ve a la dirección como un jefe, tal vez esto sea por las relaciones de poder que están invisibilizadas en todo vínculo. Al decir de Pérez Gomar (2013), la organización construye y reproduce una realidad social, donde la dimensión profunda planteada por Clegg (1990 citado por Pérez Gomar 2013), influye sobre las decisiones propias y sobre las acciones de otros dentro de la organización, manifestándose según Conrad (1983, citado por Pérez Gomar 2013), mediante mitos y metáforas por las que los sujetos justifican sus acciones, que luego en la dimensión superficial las manifiestan mediante argumentaciones sobre lo que entienden y expresan sobre el poder.

Esto lo podemos ver en la actitud del maestro de no accionar en el caso del niño con dificultades en la concentración y de justificar esto por medio de expresiones: “no molesta”, “es inmaduro” “es bueno”. En cambio, en el otro caso no tuvo esa consideración, la actitud de sacarlo de la clase, de no escucharlo, no hacerle un seguimiento en el cuaderno justificándose por medio de expresiones de que el niño “no está bien”, “no puedo con él”, mandarlo a la Dirección como si esto fuera un castigo y afianzando la idea de que la directora tiene una mayor jerarquía y

que por el simple motivo de encontrarse con ella, el niño cambiaría su actitud. En estos casos el maestro tiene y ejerce poder hacia los alumnos de forma explícita e implícita al no accionar y simplemente tomar la decisión de dejarlos repetidores, justifica este poder a través de sus argumentaciones. Pero también podemos observar en esta situación, el lugar de poder que él le otorga a la Dirección, tanto al mandar al alumno a ésta afianzando la creencia antes mencionada, como a su vez en su actuar en la reunión con la madre, en la toma de decisiones luego de que la dirección se lo solicite e insista.

Por lo visto anteriormente parece haber una puja en las relaciones de poder, a mi entender hay una resistencia por parte del maestro a cargo del grupo, tal vez sostenida por sus creencias sobre la autonomía docente. Como se mencionó en el apartado que se aborda las relaciones de poder, éste se vincula con la cultura de la institución que desarrolla dinámicas propias de la vida cotidiana y donde los sujetos perciben la influencia de los distintos agentes e interaccionan entre sí. En esta vida cotidiana, se utiliza el poder por medio de acciones consciente e inconsciente para conseguir sus objetivos, tomar decisiones e influenciar en otros. Todo esto forma parte de la micropolítica de la escuela mencionada por Blase (1998, citado por Pérez Gomar).

Todo esto me hace pensar, si la respuesta es que el maestro no toma como propios los fines de la institución y generan en él una cierta resistencia inconsciente, donde puede ver el rol de dirección como una fuerza que quiere influenciar en él. Quizás no se sienta parte de la cultura institucional entendida como expresa López Yañez (2005), como los significados sociales que delimitan lo que tiene sentido o no, la manera correcta de hacer las cosas, por lo que esto puede estar repercutiendo en su actuar. Luego de tratar mediante la teoría las relaciones de poder, la cultura institucional, las pujas internas que se pueden generar al querer influenciar en otros, en generar adhesión a determinados fines que pueden ir en contra de las creencias, mitos, cultura propia; creo que la distribución del liderazgo y el trabajo colaborativo sería algo bueno para aplicar en estas situaciones. Me cuestiono por qué el docente actúa de esa forma y espera que un supervisor actúe por él. Me pregunto qué papel juega aquí la dirección, ya que mediante su actuar tomó una postura de guiar, dar herramientas y supervisar la tarea del maestro. Según las teorías propuestas cumplió un rol de líder y la relación fue horizontal, se puso en el lugar de colaborador, esto no debería ser contraproducente. Por lo tanto, ¿podría el control y

supervisión de la directora fomentar la idea de jefe en el maestro porque interviene en su “falsa autonomía”?

Puedo pensar que no alcanza sólo con ser un líder como es en este caso, la directora, a mi entender; sino que adhiero y considero que la distribución del liderazgo sería algo productivo y que tal vez pueda dar motivación, sentido de pertenencia, utilidad y colaboración para los fines de la institución. Tal vez así el docente no necesitaría de que un superior le diga lo que tenga que hacer y podría desempeñar de forma autónoma, con profesionalidad su tarea. Gvirtz (2009), Trilce Contreras (2016), Sepúlveda López y Aparicio Molina (2019) en el apartado que aborda esta temática, mencionan que hay evidencia empírica que comprueba que este tipo de liderazgo genera crecimiento profesional, colaboración e incentivo, le da un rol protagónico y de empoderamiento. Para esto es necesario, según Contreras Trilce (2016) que la dirección crea y confíe en su equipo, generando el mismo compromiso para el cumplimiento de las metas conjuntas, tomarlas como propias, ejerciendo un poder de persuasión positivo para lograr esto. Así como sostiene Gvirtz (2009 citando a Bolívar 2000), “las nuevas organizaciones requieren la presencia de un liderazgo distribuido en el interior de la organización, donde se estimula y fomenta el aporte de los actores, valorando lo que cada uno puede brindar desde sus propias capacidades.” (p.144). Como ya he dicho, soy practicante y mi carrera docente recién está por comenzar, me cuestiono ciertas prácticas y busco respuestas, posibles explicaciones las que no son acabadas pero que pueden aportar a mi futuro actuar.

4.2 Situación 2: “Brillar por su ausencia”

A lo largo del año se observa que dentro del plantel docente una de sus maestras se destaca por realizar actividades incluyendo la educación artística. Muchas veces se la veía salir al patio y hacer alguna actividad de expresión corporal o musical. Era de general conocimiento que esto era así, ya que un día unas maestras estaban con una caja de instrumentos y no sabían qué hacer con ellos ni dónde ubicarlos. Una de ellas dijo “llevémoslo a inicial”, otra respondió, “algunos se los dejamos a Laura (se utiliza nombre ficticio), ya que a ella le gusta todo eso de la música”, refiriéndose a esta maestra de la que se viene hablando.

El salón en el que yo me ubicaba estaba frente al de ella y muchas veces ví como estas áreas del conocimiento artístico se trabajaban. A su vez en la escuela había dos proyectos institucionales, uno de ellos era el proyecto de huerta y otro el de biblioteca solidaria¹⁴. En el proyecto de huerta esta maestra estaba muy involucrada, trabajando de forma organizada con los alumnos.

Un día mediante una reunión, la secretaria informa a los practicantes sobre el proyecto de Biblioteca solidaria y se los invita a participar. Este estaba a su cargo y trabajaba en conjunto con padres, algunos docentes (muy pocos) y estudiantes de diversas universidades integrantes de APEX¹⁵. En esa reunión también se menciona el proyecto de huerta a cargo de la maestra a la que se hizo referencia en el párrafo anterior pero no se comunica nada más sobre el mismo. Al pasar los días algunos practicantes comenzaron a trabajar en el proyecto de Biblioteca solidaria y de mi parte comencé a consultar por la huerta. Se me agregó a un grupo de WhatsApp donde habían algunas maestras pero no había mucha actividad ni iniciativa. Poco tiempo después se veía como el proyecto de biblioteca tenía una organización y participación pero el de huerta no. Desde secretaría se nos pidió más involucramiento, por esto una de las practicantes propuso la ayuda de su esposo (tallerista de huerta), y así comenzó a avanzar este proyecto. Desde ahí, algunos de los practicantes iniciamos trabajos relacionados con la huerta, organizamos la entrega y distribución de la tierra, construimos canteros, organizamos una jornada de siembra, se armó un calendario de riego para que toda la escuela participara pero esto no ocurrió.

En este proyecto la dirección siempre estuvo a disposición para la compra de los materiales. De las maestras involucradas, se veía trabajar en la huerta solamente a la mencionada anteriormente, al comenzar la comunicación por WhatsApp había más involucrados pero esto luego se diluyó y la que seguía manteniendo un contacto era esta maestra. Al momento de la cosecha se tuvo que insistir en la misma ya que nadie se involucraba.

¹⁴ Proyecto que se lleva a cabo en 300 escuelas de todo el país. Ver más en www.anep.edu.uy

¹⁵ "El Apex es un Programa interdisciplinario integral de proyección comunitaria, que procura la concurrencia conjunta, integrada y coordinada de los servicios universitarios al espacio comunitario, asociando indisolublemente la enseñanza, asistencia, investigación y extensión." Ver en www.apex.edu.uy

En esta situación se pretende analizar la forma en la que trabaja el plantel docente en conjunto y el rol que la dirección tiene en esto. Nuevamente me propongo analizar la visión de jefe o líder pero esta vez desde la perspectiva del equipo docente. Para comenzar tomamos la idea de vida cotidiana de Gvirtz (2009), donde según ella cada institución le da un sentido y significado propio al currículum. Por lo que podríamos pensar que ocurre lo mismo con los proyectos institucionales, debido a que los individuos que los llevan adelante, están atravesados por diversas realidades socioculturales y su interacción forma una heterogeneidad de construcciones sociales y un permanente cambio en ellas. Dado esto, la renovación de año tras año del plantel docente puede generar que algunos proyectos se desarrollen más que otros y el involucramiento en estos puede variar. Por lo visto en el marco teórico el papel activo y transformador de los individuos impacta en el día a día de las escuelas, en cómo se lleva a cabo la cultura institucional, los proyectos, las relaciones, la forma de apropiarse de esta cultura y transformarlas en acciones propias. Lo que se pretende desarrollar en la institución, varía según las interpretaciones de cada persona y estas mismas pueden variar en un mismo individuo a lo largo del tiempo según las experiencias. Como afirma Rockwell (2005), las escuelas son lugares permeables donde se entremezclan procesos sociales y culturales, donde hay resistencias, reproducciones, inclusión, exclusión, producción cultural y el papel activo y transformador de los individuos es fundamental. Así pues, creo que los dos proyectos institucionales tomaron diversas formas, hubo docentes que participaron y otros que no, porque al decir de Pérez Ruiz (2013), alrededor de una intencionalidad educativa hay actuaciones singulares por parte de los actores, entran en juego diversas interpretaciones, se generan conflictos, tensiones ideológicas, entran en juego relaciones y mecanismos de poder como ya se mencionó en el análisis de la anterior situación.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Fernández Enguita (1999), podría pensar que en esta organización muchos de sus participantes tienen una actitud pasiva, continuando lo que ya existe, otros pueden tener una actitud más proactiva en busca de los fines establecidos. Esto genera que algunos trabajen comprometidos, otros simplemente colaborando y otros con desafección. La relación entre estos forma una estructura o un agregado en donde algunos no tienen relación entre sí. Guiándome por lo observado, no vi aquí un “organismo vivo” como plantea este mismo autor, donde hay un trabajo cooperativo con un fin común para los que se

subordinan los medios. Pero esto no sólo lo veo desde el lado del proyecto y la poca participación, sino en la actitud de dejar instrumentos musicales en inicial y con la maestra que realiza actividades de expresión artística, ya que dentro de los contenidos del PEIP¹⁶ se encuentra el área de educación artística y está expresión musical; desde el instituto tenemos a mi parecer, una breve formación mediante un taller de expresión musical, por lo tanto, todos podemos y diría, deberíamos trabajar con esta área. Claramente puede pasar que tengamos incertidumbres, que no sepamos cómo abordarlas, etc. Pero en esta situación es sabido que una docente sí lo hace, por lo tanto se podría generar un trabajo colaborativo, donde se tomen insumos, propuestas de parte de ella, donde se intercambien ideas.

Tal vez la poca participación y el incentivo para incorporar formas de trabajo que llevan a cabo otros docentes, no se dé (como se menciona en el apartado de organización escolar) por la propia organización formal que estructura y otorga cierta estabilidad y continuidad al trabajo docente, independientemente de las características de estos, por lo que el clima escolar y la labor que allí se desarrolla, se sigue manteniendo a pesar de estas situaciones particulares que pasan desapercibidas. Podríamos pensar que esta estabilidad que otorga la organización formal paraliza, sosiega y todo sigue funcionando como está establecido, lo que puede influir en la participación y motivación para involucrarse en proyectos comunes.

Santos Guerra (1997) para superar estas cuestiones, propone que la organización se flexibilice, se adapte al contexto, sea permeable al entorno, participativa, logrando el trabajo colectivo y una identificación con el centro por parte de los actores. Esto según el mismo, evitaría el trabajo individual con fines individuales, permitiría el intercambio de ideas y experiencias entre docentes, generando el aprendizaje mutuo, respetándose unos a otros y su labor. De esta forma se puede lograr que la toma de decisiones se dé de forma democrática, teniendo en cuenta las relaciones de poder que están implícitas en la escuela. Al igual que sostiene Gvirtz (2009), “La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder” (p. 18). En estas relaciones de poder, existen fuerzas políticas con intenciones de influenciar unos sobre otros y que pueden

¹⁶ Programa de Educación Inicial y Primaria

legitimar o negar las acciones organizativas (López Yañez, 2005). Por lo que es necesario una participación activa, donde todos tengan voz y voto, donde se escuche y respete, donde se proponga en pro de un fin común. ¿Pero cómo se puede romper con la quietud, cómo se puede incentivar a los actores a que participen, que propongan y realicen un trabajo colaborativo continuado en el tiempo, donde aúnen esfuerzos?

Aquí es dónde según lo leído y expuesto sobre liderazgo y trabajo colaborativo, es que me cuestiono el rol de dirección en el poder de influenciar al plantel docente para que participen de proyectos en común. Y nuevamente si cumple una función de líder o jefe en estas cuestiones. Observando lo que establece el Estatuto Docente, el Maestro Director es calificado, entre otras cosas, según la creación de un clima de trabajo que estimule y favorezca las iniciativas de parte del plantel y propias; pero por otro lado se establece en la legislación escolar uruguaya que este debe estructurar un plan anual de actividades de la Escuela en la que se tiene en cuenta “parcialmente las propuestas de los maestros” y en la que debe haber una orientación hacia estos, en reuniones que se dan mínimamente cada tres meses. Esto me hace pensar que las normas, lo establecido puede muchas veces jugar en contra. En ésta se especifica que se toma “parcialmente los planes de los maestros”, cuando son ellos los que están en el aula y que tienen un mayor acercamiento con los alumnos de la escuela y con las familias. No estoy diciendo que los equipos de dirección están por fuera, por lo visto también se involucran mucho con las familias y alumnos, pero tal vez si se habla de un trabajo colaborativo y liderazgo distribuido se deberían realizar propuestas en dónde todos participen y de esta forma se sientan parte de estas actividades que se llevan a cabo. Se involucren, busquen una meta en común y mejorar día a día por ella, no solo se oriente de parte de la dirección sino que se intercambien ideas y propuestas, que se tenga en cuenta los aportes de los docentes a la hora de realizar proyectos, metas institucionales y actividades que se llevan a cabo a lo largo del año, ya que considero pueden ser muy valiosos.

Esto lo sostengo desde la teoría y las investigaciones que se han realizado. Gvirtz (2009, citando a Bolívar, 2000) afirma que, se requiere de un liderazgo distribuido donde se valore lo que cada uno puede aportar y creo que esto es beneficioso. Pero según lo establecido por la normativa vista, da la impresión que la dirección por gozar de ese estatus, jerarquía, tiene el poder y sabiduría para tomar

decisiones y tener la última palabra, lo que fomenta la idea de jefe y subordinados. La propia estructura organizativa lo estaría planteando así, estático, lo que podría no incentivar a realizar propuestas, involucrarse en proyectos, etc, normalizando ciertas actuaciones de parte de todos los actores. Pero como plantean Frigerio y Poggi (1992), todas las instituciones tienen rutinas en los procedimientos, la clave está en crear nuevas rutinas que estén acorde a los fines propuestos y en las que la información fluya, que esté a la mano y conocimientos de todos, que invite a cooperar, crear compromisos y negociar manteniendo siempre los fines institucionales por sobre los individuales.

A través de estas autoras, en el apartado del rol de dirección, se abordó las diferentes dimensiones de las que se debe ocupar esta, en donde la toma de decisiones se trasluce en las intervenciones y acciones cotidianas en el proyecto institucional, y donde proponen que esta delegue tareas, conduzca los equipos de trabajo, negocie y supervise. Por lo observado en la situación planteada, no había una delegación de tareas, ni discusión entre los actores, por lo que puede provocar el no involucramiento en este de parte de los docentes, le quita responsabilidad a estos. Observando la diferencia entre un proyecto y otro, uno contaba con un líder que es la secretaria y los demás participantes que también compartían ese liderazgo, estos aportaron ideas, participaron activamente, resolvían colectivamente los problemas, lo que generaba una responsabilidad compartida y no de una única persona. Se escuchaba a todos buscando el consenso, se tenían metas compartidas y se incentivaba la capacitación de los miembros, favoreciendo el crecimiento personal. Pero esto ocurría con los pocos docentes que participaban, los practicantes, familiares y miembros de Apex. Entonces me cuestiono, por qué no se generaba lo mismo en el proyecto de huerta y por qué la participación docente en ambos era escasa, si por ser un proyecto institucional, todos deberían estar comprometidos con él.

Las posibles respuestas que puedo encontrar son que la estructura organizacional, las normas, las creencias, las subjetividades que llevan a los individuos a actuar e interactuar de determinada forma dieron como resultado el no involucramiento de los proyectos, una organización opuesta a la "orgánica" como plantea Fernández Enguita (1999) en donde funcionan como una burocracia, manteniendo el orden preestablecido. Tal vez, los docentes no los sienten como propios, sino como algo que se debe de hacer porque está estipulado así. Tal vez lo

ven como un proyecto de la escuela pero no de su aula y entonces no lo utilizan para sus actividades diarias. No ven su responsabilidad en él y delegan está a la dirección por su estatus y jerarquía, tomando responsabilidad únicamente por lo que ocurre en su aula y por las unidades y proyectos que se desarrollan en ella, dado que esto, es por lo que se lo evalúa y depende únicamente del docente, lo otro si no se cumple se pueden desligar de culpas y decir que no se lleva adelante o que fracasa por la falta de involucramiento de los otros o por la falta de guía y asesoramiento de un líder. En este sentido, los docentes toman posición de subordinados esperando acatar órdenes de un jefe, depositan la responsabilidad en otros y todo sigue funcionando de igual manera.

De parte de dirección puedo pensar que lo que ocurre es que se pone foco en la dimensión administrativa que mencionan Frigerio y Poggi (1992) y no tanto en las otras. Por esto se podría deducir que se le dedica poco tiempo a la delegación de tareas, a la conformación de equipos de trabajo, a la explicitación y fundamento de las razones e importancia de las propuestas, donde existe una negociación e intercambio constructivo, donde esta negociación se da de forma cooperativa con beneficio para todas las partes, donde se genere un compromiso de parte de todos los involucrados, donde se asesore e informe para el desempeño de las tareas delegadas. Todo esto entre otras actividades son según las autoras, responsabilidad de la dirección y genera pertenencia institucional a los docentes, convirtiéndose en una forma de trabajar tensiones y conflictos sin necesidad de transformar estos en obstáculos. Logrando un trabajo cooperativo y participativo de todos los miembros de la institución, sin generar que los docentes se conviertan en la mano derecha de la dirección para cumplir fines de gestión, sino que un trabajo en busca de un fin común enmarcado en los objetivos institucionales, educativos y de mejora para los alumnos de la institución (Contreras Trilce 2016).

Viéndolo así, puedo creer que la no distribución de liderazgos, influye directamente en el vínculo de dirección con los docentes y viceversa. Me da la sensación que esto provoca que los vínculos no sean horizontales como propone Cantón Mayo (2001) al comparar un líder de un jefe. Al docente no se le está otorgando un liderazgo y esto podría ser productivo como proponen las teorías e investigaciones observadas. El delegar una tarea puede hacerlo sentir importante, genera confianza, denota conocimiento de este, se puede sentir productivo, que sus ideas y capacidades son útiles y tomadas en cuenta para el mejoramiento de la

institución. La situación de los proyectos como la de la docente que trabaja el conocimiento artístico, me hace cuestionarme si se le diera un lugar de liderazgo a todos los docentes según sus capacidades para aportar a los proyectos y a toda la institución, cómo funcionarían estos, cómo esto favorecería a la dirección y su relacionamiento con el equipo. Según las teorías esto sería beneficioso pero la dirección que a mi entender está sobrecargada de diversas tareas, queda sin darse cuenta en un lugar de jefe. Esto afecta directamente en los vínculos e implicación de los docentes en los proyectos y en el trabajo colaborativo. Puedo suponer que al estar en la postura de subordinado, el docente desliga la responsabilidad al superior, se hace cargo de su grupo, siente que esa es su única responsabilidad, no se interesa por incorporar conocimientos y experiencias de otros docentes, porque trabaja a su manera, en su salón, en su "isla", dentro de los muros. Por otro lado, la postura de la dirección al proponer un proyecto y esperar que los docentes lo lleven a cabo, según lo propuesto por Cantón Mayo (2001, citado por Andújar, 2010), es una postura que tiende a una visión de jefe.

4.3 Situación 3: “El que mucho abarca poco aprieta”

En el año que transcurrió esta situación, se desarrollaron talleres con la directora y practicantes de la escuela. Estos aportaron conocimientos sobre las escuelas A.PR.EN.D.E.R, Maestras Comunitarias, de apoyo, realización de diagnósticos de clase, y entrevistas con padres. A mi entender, eran instancias productivas, de encuentro y de intercambio con los pares. A su vez se invitó a los practicantes a un taller sobre inclusión, apropiación de la lengua oral y escrita impartido por una maestra y psicopedagoga invitada que se realizaba para los docentes de la institución.

En varias ocasiones del desarrollo de los talleres con la directora y practicantes, esta era interrumpida por diversos motivos, por ejemplo, llamada de padres, situaciones con algún alumno, recepción o llamada de proveedores, consultas de parte de la secretaría para la toma de alguna decisión. Algunas veces la directora expresaba que tenía que visitar a algún docente pero que no había podido por no contar con el tiempo, otras los talleres cambiaban de día u horario o se reducían en tiempo dado que tenía que realizar tareas contables en cuanto a los gastos del comedor, reunión con la nutricionista y ver el menú de este, así como revisar los libros de contaduría para enviar al consejo, entre otros.

Un día le solicité hablar con ella, no fue una entrevista formal. Aquí pude preguntarle sobre las tareas que desempeña y varias veces en la conversación tuvimos interrupciones de la índole antes mencionada, situación que se dio también en una reunión con un familiar de un alumno y en la que estuve presente. Según lo expresado por ella, “son muchas las tareas administrativas que desempeña la dirección” y “antes eran más, ha ido mejorando”, “hace años los directores tenían que ir a cobrar el sueldo de los auxiliares para luego pagarles”, “se tiene poco tiempo pedagógico con los docentes debido a la cantidad de actividad administrativa que se realiza desde dirección a pesar de tener a la secretaria”, “por suerte hay una secretaria para realizar de forma conjunta las tareas”, “el plantel docente cambia año a año y es muy difícil conformar un equipo sólido”.

Debido a las temáticas que se han venido abordando en el ensayo y la pregunta inicial que desencadena el análisis de las situaciones, se analiza en esta

última, las tareas administrativas que desarrolla la dirección y si esto le permite llevar a cabo la dimensión pedagógica. Al hacer el recorrido por las anteriores situaciones podemos ver que al igual que plantean algunas teorías de organización escolar, en la escuela hay un orden, roles jerárquicos que la estructuran y le dan estabilidad y continuidad en el tiempo a pesar de las características de los actores. Los fines ya están dispuestos formal y legalmente bajo normativas, y cada actor cumple con una determinada función, todo esto está atravesado por la burocracia que puede ser beneficiosa según cómo se la utilice. En este sentido creo que la organización escolar vista así, con ese orden, estabilidad y burocracia puede llegar a adormecer y paralizar al plantel docente. Como plantean varios autores¹⁷ citados por Santos Guerra (1997), esto puede alentar al conformismo, a delegar responsabilidades, poca o nula capacidad de respuesta a imprevistos y creatividad, comportamiento mecánico y rutinario transformándose en piezas de la organización. A mi entender, esta es una de las explicaciones que le encuentro a las anteriores situaciones, donde algunos docentes terminan siendo piezas articuladas del sistema, se preocupan por llevar a cabo su labor individual y modifican este si desde puestos superiores se les da órdenes, sugerencias, etc. Esto se da de forma natural y desapercibida.

Pero como se planteó en el marco teórico, muchos autores proponen la superación de estas prácticas rutinarias y adormecedoras, donde la participación democrática, el papel activo de los docentes es crucial. También se habla del rol fundamental que ocupa la dirección para modificar estas prácticas organizativas e incentivar el cambio de actitud e implicación en los docentes. Santos Guerra (1997) expresa entre otras cosas, que la organización tiene que tener una autonomía organizativa, administrativa y curricular que sea permeable al medio y a la sociedad. Al igual que menciona Fernández Enguita (1999), una organización como un sistema abierto que su estructura le da cierta estabilidad que le permiten concentrarse en los puntos de desequilibrio, no verla como un obstáculo sino como oportunidad de liberar el foco de atención en el funcionamiento y colocarlo en lo imprevisto. En la misma línea, Gvirtz (2009) propone un modo de gestionar donde se articulan procesos teóricos y prácticos, teniendo en cuenta el componente social y relacional de la escuela, estableciendo una visión y misión clara en la que se

¹⁷ Blau, 1956; Dyer y Dyer, 1965; Cohen, 1965; Dimock, 1959, citados por Santos Guerra, 1997

concentre y focalice la energía en el colectivo estableciendo una meta, camino a seguir y evaluaciones de la gestión de forma conjunta. Esto según la autora requiere de trabajo en equipo, de un liderazgo definido y distribuido.

En la situación aquí planteada se observa como muchas veces el espacio pedagógico- didáctico se ve interrumpido por las tareas administrativas y de organización. Intuyo que esto es un impedimento para lograr instancias de encuentros con los docentes, donde se lleven adelante los proyectos, metas de la institución, donde se realicen intercambios y aportes de todos los actores, seguimiento de los objetivos, gestión del trabajo en equipo, reflexión y análisis de las actuaciones, entre otros mencionados en el apartado de liderazgo y trabajo colaborativo. Por eso, comparto lo planteado por Frigerio y Poggi (1992), al hablar de las cuatro dimensiones de las que se ocupa la dirección, como coordinador general de la institución, donde afirman que muchas veces se le da prioridad a la dimensión administrativa y el director termina desbordado de trabajo. Para mejorar esto proponen la delegación de tareas, pero no cuando se llega a un límite, ya que puede generar que se pongan a cargo tareas no pertinentes para determinadas personas. Por lo tanto debe haber un piense previo, prever qué se delega y a quién, discutir con los actores sobre las tareas delegadas, negociar, asesorar, establecer responsabilidades mutuas, entre otras cosas mencionadas en el apartado de rol de dirección. Pero también afirman que difícilmente la dimensión administrativa se delega y que esta está sobredimensionada en el tiempo y devaluada; por lo visto y a mi entender, esta dimensión queda invisibilizada, se normaliza que la dirección se haga cargo de toda la administración y pasa desapercibida toda su labor. Como plantean las mismas, es necesaria la administración en la conducción, dado que a través de ellas se procesan demandas y se transforman en acciones concretas las decisiones. Los procedimientos burocráticos fueron vistos como facilitadores de la conducción y gobierno, auxiliares de las acciones pero se fueron convirtiendo en ritos y condicionantes de estas últimas.

Por lo expuesto en esta situación puedo deducir que al igual que plantean las autoras, desde órganos de gobierno se reclaman y exigen formalidades que la dirección debe presentar, por la que es evaluada y por la que se controla el mantenimiento del sistema, de lo público. Esto genera que se invierta mucho tiempo en estas tareas, ya que se le exige el cumplimiento de estas desde las autoridades, dejando poco espacio y tiempo para desarrollar la dimensión pedagógico- didáctica.

Conforme con lo que afirma David Isaacs (1980), se dejan de atender los fines de la institución, la búsqueda del trabajo productivo de parte de los docentes y se cumplen con las tareas burocráticas. Tal vez esto sea por la pérdida de especificidad en cuanto a gestión de la escuela y dejar que se incorporen perspectivas del ámbito empresarial como plantea Gvirtz (2009) y que se viene arrastrando desde sus orígenes en latinoamérica. En estas se considera a la escuela como una empresa, donde se tiene la idea de que la administración es un medio eficiente para prevenir resultados, racionalizar las tareas, controlar al máximo los factores que intervienen en el logro de objetivos, dándole un carácter técnico, realizando división del trabajo con escasa articulación, al igual que en sus inicios que se concibió como, “un conjunto de mecanismos de control que aseguraba y garantizaba que aquello que se fijaba en los niveles centrales se transmitiera en el aula.” (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001:97, citado por Gvirtz, 2009, p.136).

Como alternativa a esto, las autoras Frigerio y Poggi (1992) sostienen que se debe considerar a la administración, las reglas y normas como facilitadoras de la gobernabilidad, como herramienta para diseñar y conducir futuros deseables, planificar estrategias y prever consecuencias de las decisiones tomadas, logrando que los actores vean la necesidad y utilidad de estas. Según la teoría abordada, da la idea que la dirección debería delegar tareas administrativas, tener autonomía para determinar su utilidad o no, convertir algunas en ritos y descartar otras de forma que se ponga foco en lo que se utiliza para conseguir los fines de la institución. Pero por lo visto en la situación, la escuela no cuenta con un personal amplio que cumpla con todas las tareas administrativas, estas están a cargo de la dirección y a mi entender la secretaria auspicia de mano derecha para cumplir con las obligaciones establecidas y con las metas propuestas en la institución. En mi opinión, se sobrecarga a la dirección de tareas que podrían facilitarse si se tuviera más personal capacitado para cumplir por ejemplo con la fiscalización y contabilidad del comedor y otros. De esta forma habría espacios reales y tiempo para promover la cultura de colaboración que como plantean Aparicio Molina y Sepúlveda López (2019) en su investigación sobre trabajo colaborativo, es tarea de dirección. Esto según las investigaciones, mejoraría los procesos de aprendizaje tanto de los alumnos como de los docentes, así como el desarrollo profesional. Se podría dedicar un tiempo real a los proyectos institucionales que como plantea Contreras Trilce (2016), son un recurso para lograr el trabajo colaborativo y el liderazgo

docente, donde estos pueden tomar como propios los proyectos y sentirse parte de estos, donde la dirección puede generar un vínculo más cercano, donde los incentive, reconozca, apoye activamente y deje asuntos administrativos y estructurales subordinados a los objetivos pedagógicos. Visto así, da la sensación que esto favorece los vínculos horizontales que menciona Cantón Mayo (2001), donde el director es un líder que trabaja con colaboradores comprometidos en el proyecto en común. Para esto es importante el poder de persuasión positiva que este tenga y creo yo que para lograrlo, se deberían dar más instancias donde se aborde y se le dedique tiempo y espacio a la dimensión pedagógica didáctica que por lo visto, las tareas administrativas estarían impidiendo que esto sea así.

Adhiero a la idea que plantea Contreras Trilce (2016) que dice que para el desarrollo de un liderazgo distribuido es necesario que la escuela goce de autonomía, se dé lugar a la participación, al consenso, al pensamiento crítico, donde según Dubs (1994, citado por Contreras Trilce 2016), la dirección debe estar al servicio de la escuela y el profesorado, generando climas de respeto y confianza mutua, impulsando y aprovechando el potencial de su equipo de trabajo. En esta misma línea los aportes de la investigación de Aparicio Molina y Sepúlveda López (2019) demuestran que el trabajo colaborativo es beneficioso en contextos vulnerables. Por lo observado desde la dirección había un interés y preocupación por la formación y el desarrollo de su equipo docente, había propuestas, metas y proyectos institucionales. Tal vez la falta de tiempos y espacios pedagógicos con los docentes debido a la cantidad de tareas administrativas asignadas y exigidas a la dirección, así como el recambio de estos año tras año, dificultan llevar a cabo estas teorías de trabajo colaborativo y liderazgo distribuido, dando como resultado una relación de jefe y subordinados, un trabajo en equipo como mencionan Fullan y Hargreaves (1996, citados por Gvirtz, 2009), en donde ocurre una balcanización con grupos que compiten entre sí, o de cooperación fácil o artificial donde los docentes sólo ejecutan órdenes que otros decidieron.

4.4. Síntesis

A modo de síntesis de lo planteado y analizado en las tres situaciones se destaca que en cada una de ellas lo organizativo, institucional, normativo repercuten en el actuar de los docentes, y esto en los vínculos que ellos establecen, en la forma de relacionarse y posicionarse pedagógicamente. Lo que hace que se lleve a cabo

de una manera específica el día a día en la escuela, una forma única de llevar adelante el currículum y los proyectos institucionales.

En las tres situaciones se puede afirmar que la dirección se posiciona como un líder, lo que genera determinados beneficios como plantean Gvirtz (2009), Cantón Mayo (2001), Contreras Trilce (2016), entre otros. Pero sin embargo muchas veces termina encontrándose en un lugar de jefe, da esa impresión. Esto se puede explicar por medio de la dedicación y prioridad que se le da a la dimensión administrativa y no así a la pedagógica. Según el análisis eso obedece a que desde quienes regulan la educación, se le exige y evalúa en función del cumplimiento de la administración del centro educativo, generando una alta responsabilidad por cuestiones que escapan de la dimensión pedagógica.

Seguidamente se deduce que los docentes debido al orden establecido y poco variable, así como a la tecnificación de la profesión, terminan teniendo un rol más pasivo, ocupándose únicamente por lo que sucede en su aula y llevando a cabo prácticas individualistas. Esto según la teoría propuesta podría encontrar solución por medio del liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo. En este se potencia la autoestima del docente, se le da un lugar activo de participación, se genera involucramiento y repercute en la concepción tanto de autonomía docente, como de relaciones de poder que se tengan. Por lo que influye directamente en las acciones y determina una forma de relacionarse más democrática y participativa.

Se puede concluir que es necesario contar con más personal que se encargue de tareas administrativas y contables de la escuela. De esta forma la Dirección puede tener más espacios y tiempos de intercambios pedagógicos con los docentes, puede realizar una distribución del liderazgo eficaz y lograr un trabajo colaborativo, como también una implicancia en los proyectos institucionales de parte de todo el plantel. Esto generaría un cambio en la visión de jefe - subordinados que muchas veces se tiene y forma parte de las subjetividades del personal docente.

5. Reflexiones

Se inició este ensayo partiendo de la pregunta si la dirección es un líder o jefe del plantel docente. Esta surgió a partir de observar las prácticas y de cuestionarme el funcionamiento relacional y de trabajo en conjunto de la dirección y las maestras, si funcionan como un equipo que persigue el mismo fin.

Me tocó ver dos formas de llevar adelante una institución educativa y esto llamaba mi atención, creía que dependía en gran parte de la dirección y de su posición como jefe o líder del plantel docente. Al buscar y leer la teoría, pude aclarar la cuestión de las diferencias entre las instituciones, ya que en cada una de ellas se van a entremezclar diversos procesos sociales y culturales, tanto de las personas que la integran como del entorno. Creo que la visión de que todas las escuelas tendrían que funcionar de igual forma, es reduccionista y deja de lado lo humano, la noción de que es llevada adelante por personas y por la relación entre ellas. Aquí cobran sentido las relaciones de poder ya sea por jerarquía o por lo vincular, en donde las subjetividades juegan un papel importante, las creencias, el ideal de escuela, de educación, de posicionamiento pedagógico, de profesional docente, de autonomía y hasta mismo de dirección escolar varía de un individuo a otro. Por lo que la forma en que se lleve la práctica adelante, la forma en que se apropie el sujeto de la cultura institucional, de los fines, proyectos, metas y currículum es variada, ya que al apropiarse le agrega su reservorio, su impronta, sus creencias, en otras palabras transforma esto y da como producto algo propio, un actuar que es individual. Al comparar puedo ver que en la escuela que se desarrollaba un trabajo en equipo y que la dirección auspicia de líder, entraba en juego lo cultural del entorno, el apoyo que se recibía de parte de la comisión fomento, donde la dirección estaba librada de ciertas preocupaciones y podía poner el foco en otras ya que tenía un equipo docente, un equipo de padres y secretaria que colaboraban y llevaban adelante la escuela, donde se aunaban esfuerzos económicos para salir adelante. Por lo tanto, mi creencia de que el buen trabajo en equipo se logra únicamente con un equipo directivo líder también es reduccionista, es poner todo el peso y responsabilidad en una persona. En esto puedo hacer una autocrítica o autorreflexión, me veo interpelada a mi misma, a mis creencias, a mi visión de la dirección y hasta podría decir que antes de comenzar este análisis y sin haberme adentrado en la teoría, tenía una visión simplista donde sin darme cuenta yo veía

como un jefe a la dirección, y que por poseer ese lugar de jerarquía tenía la responsabilidad única de conformar y llevar a cabo un trabajo colaborativo, participativo de todos los docentes. Mis propias creencias sobre el poder se vieron desestabilizadas, tal vez esto suavice por así decirlo ciertos ideales de perfección, de pensar que hay una forma correcta de hacer las cosas y esto repercute en mi accionar como futura docente.

De igual forma, guiada por mis cuestionamientos fui adentrándome en teorías sobre liderazgo y me encontré que hay varios tipos. Me interesó y me pareció beneficioso el liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo. Como afirman las teorías e investigaciones abordadas, estas son buenas formas de llevar a cabo las prácticas, de beneficiar, perfeccionar y lograr un buen trabajo en los docentes y repercute en la vida cotidiana de la institución, en las relaciones. Pero no quiero caer en mis ideales de perfección y pensar que esta es la solución mágica. Sí creo que sería bueno aplicarlo, poder ver si esto realmente causa motivación e involucramiento de parte de los docentes, si esto repercute en el desarrollo de una autonomía profesional basada en principios éticos y morales que se construyen en relación con los otros. Quiero aclarar que lo que más llama mi atención son actitudes de algunos docentes como el que se planteó en la primera situación pero no desde un lugar de juzgar a este o de señalar, sino pensar cómo se puede solucionar. Pienso en lo que él me dijo a principio de año sobre el sistema y que es algo trillado entre los docentes, se habla mucho del desgaste, de la desmotivación y que esto ocurre luego de pasado los años. Soy consciente que recién va a empezar mi carrera y que aún no me afectó lo organizacional, la normativa, los contextos que muchas veces por lo visto desmotivan a los docentes, la relaciones de poder que muchas veces se ven como impedimento para proponer ideas innovadoras y esto puede generar un estancamiento. Me propongo que esto no me suceda, siento y afirmo que ser consciente de los factores que provocan estas actitudes, me dan el poder de resistir y de actuar. Pero a su vez me cuestiono si esto no me llevará a trabajar de forma individual, si el ver que otros tienen un estado de quietud y se dejan vencer por el día a día, no me alejaré y terminaré trabajando en una "isla". Esto es algo a lo que también debo resistir y buscar alternativas para trabajar en conjunto por y para la escuela en la que esté.

Después de este ensayo sigo sosteniendo que me gusta el trabajo de la dirección pero en este, se diluyó la creencia de que sólo con que la dirección actúe

como un líder alcanzaba para desarrollar un trabajo colaborativo en busca de fines comunes. Al adentrarme en la teoría y hacer el análisis de las situaciones, pude observar que la dirección actuó como líder en muchas ocasiones pero esto no alcanza. Por esto, reafirmo la idea de que el liderazgo se debería distribuir para lograr que los docentes se sientan parte, su autoestima mejore y con esto su labor. ¿Pero qué obstáculos veo desde mi análisis a la hora de poder distribuir el liderazgo? La respuesta que pude encontrar es la exigencia burocrática y organizativa que se le exige y por la que se evalúa a la dirección. Se depositan en ella demasiadas tareas de índole administrativo, contable, de seguridad y responsabilidad de la escuela que no permiten tener tiempo para efectuar un liderazgo distribuido ni para tener espacios pedagógicos con los docentes. Esto último tal vez podría generar participación democrática, teniendo en cuenta las propuestas de todos para realizar proyectos y de esta forma generar implicación y acción en los mismos. Pero no voy a caer en depositar toda la responsabilidad para que esto suceda en la dirección, también debe haber una predisposición de los docentes y un papel activo, la cuestión es que estos por lo que se mencionó anteriormente muchas veces pueden estar desmotivados y por qué no podemos pensar lo mismo de la dirección. Tal vez si se le quitaran tantas exigencias de índole administrativo podría realizar un liderazgo distribuido. Me cuestiono con esto último si no debería tener un equipo donde haya personal en el área de dirección que se encargue de las tareas contables y administrativas de la institución, que auspicien de apoyo a su labor, más recursos humanos y especializados para desempeñar esas tareas. Esto me hace pensar y recordar la burocracia vista como herramienta para facilitar las tareas pero con personal capacitado que la desarrolle y no sobrecargando a una persona sólo.

Espero con este ensayo poder realizar aportes en cuanto a cuestionar, movilizar y aclarar el lugar que ocupan y cómo influyen los docentes en el vínculo con la dirección y con las metas y visiones de la escuela. A su vez visibilizar las tareas que desarrollan los equipos directivos y que inciden en estos vínculos y en la “vida cotidiana” de la institución. Esto último puede producir que familias elijan determinadas instituciones a otras pero sin darse cuenta que pueden tener un papel activo en la mejora de esto como ocurría en una de las escuelas mencionadas en donde el apoyo y colaboración de la comisión fomento era fundamental.

Por último y no menos importante, este ensayo me ayudó a cuestionarme y pensar cómo desarrollar mi labor, a ver mi papel activo en estas cuestiones, visualizándome como docente en el territorio. Quitando esa mirada externa, por fuera, que juzga y diferencia una escuela a otra depositando responsabilidad en otros y no viendo el papel activo que podemos tener todos a la hora de trabajar lo público. Esto es lo que me movilizó a elegir esta carrera y espero que siempre tenga esa motivación y actitud de accionar.

Referencias Bibliográficas

- Andújar, J. C. (2010). La Dirección en la Escuela Participativa. *Alcalibe: Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, (10), 233-262.
- Bazán, D., & González, L. (2007). Profesionalización docente, autonomía profesional y reflexión docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 6(11), 69-90.
- Contreras (2011) *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Cuarta edición, Morata.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284
- Davini M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Edición, reimpressa ; Buenos Aires, Argentina: Editor, Paidós.
- De Rojas, M. R. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, 8(24), 26-33.
- DGEIP. Legislación Escolar Uruguay, Capítulo 1, De los Maestros Directores de la Escuela. Art. 38- 45, 28 de Noviembre 1961
- Escolano A. (2008). La cultura empírica de la escuela: aproximación etnohistórica y hermenéutica. In *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 145-172). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Fernández Enguita, M. (1999). La organización escolar: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*.
- Frigerio G., Poggi M. y Tiramonti G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel
- Gvirtz S. (2009). *La educación de ayer, hoy y mañana. El abc de la pedagogía*.
- Isaacs, D. (1980). La organización y dirección del centro escolar. *Revista de educación*.
- López Yáñez, J. (2005). El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. *Escuelas para la Democracia. Cultura, Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 109-127).

- Molina, C. A., & López, F. S. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología escolar e educacional*, 23.
- Morales Gutiérrez, A.C. (2000). *Arquitectura de sistemas organizativos*. Córdoba: ETEA.
- Padilla, A. y Águila, A.R. De (2002). *Las formas organizativas en la economía digital. De la estructura simple a la organización en red y virtual*. Madrid: Rama
- Pérez-Gomar Brescia, G. (2008): “La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación”, en Revista REXE (Revista de Estudios y Experiencias en Educación) de la Universidad Católica de Concepción, Chile. Vol. 7, no 13.
- Pérez-Gomar G. (2013). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades. De las políticas educativas a las prácticas pedagógicas*. Montevideo, Uruguay: Grupo magro.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Ruiz, A. P. (2013). Gestión y cultura escolar. Referentes analíticos alrededor de la reforma. *Gestión de la educación*, 73-81.
- Santos Guerra, M. Á. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2015). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. In *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica* (pp. 13-28). Morata
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y Sociedad*, (11), 9.