

Lineamientos para el director

.....

Michael Fullan
Andy Hargreaves

En esta monografía mencionamos con frecuencia la responsabilidad del docente en la mejora: la de conservar lo bueno y promover lo mejor. Por su presencia en el aula y su elevado número, los docentes son de hecho la clave del cambio. No hay mejora sin el docente. Hemos instado a los docentes a ser sensibles al cambio. Los hemos instado a introducir cambios por su cuenta. Y también a seguir adelante e insistir con el cambio en el ambiente más amplio de la escuela. Son vitales los esfuerzos individuales y colectivos de los docentes como iniciadores y promotores de la mejora. Pero donde el liderazgo y el ambiente escolar son hostiles de una manera notable y sistemática, sus esfuerzos tendrán un resultado escaso, efímero o inexistente, y pronto aprenderán a dejarlos de lado. Aquí es donde el papel del director parece decisivo.

En el capítulo 2, vimos que docentes deficientes son por lo general, producto de escuelas deficientes. Las escuelas, señalamos, suelen tener los docentes que merecen. Los directores que controlan todas las decisiones, que coartan las iniciativas, que prefieren culpar antes que elogiar, que sólo ven problemas donde los otros ven posibilidades, son directores que generan docentes frustrados y desalentados. Puede no ser éticamente correcto que los docentes se den por vencidos y se retraigan frente a este negativismo o indiferencia de sus líderes, pero es humanamente comprensible, y será la respuesta de la mayoría.

Por eso es esencial el papel del director en dar sus

tento al profesionalismo interactivo y promoverlo. Esto incluirá ayudar a los docentes a comprender su propia situación y adquirir los conocimientos y medios para mejorar.

En el libro *What's Worth Fighting For In The Principalship?* [Los objetivos por los cuales vale la pena luchar en la dirección] ofrece una serie de lineamientos que no repetiré aquí. En cambio, nos basaremos en las ideas expuestas en la presente monografía. En el nivel más básico, los doce lineamientos para el docente se aplican a los directores con doble efecto. Como director, usted puede sustituir la palabra *docente por director* y aplicarse los mismos lineamientos. En segundo lugar, también puede utilizar los lineamientos cuando trabaja con docentes. La cuestión operativa es hallar la manera de estimular y ayudar a los docentes de su escuela a tomar y poner en práctica aquellos doce lineamientos.

Al margen de eso, sugerimos ocho lineamientos para iluminar las acciones necesarias. Como los anteriores, estos representan más una orientación que una orden. Los directores escogerán una combinación de acciones apropiadas a las circunstancias en que se encuentren. Los ocho lineamientos son:

1. Comprender la cultura.
2. Valorar a sus docentes: promover su crecimiento profesional.
3. Ser amplio con lo que se valora.
4. Comunicar lo que se valora.

.....
Tomado de *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica-Científica México-España, 1999, pp. 141-162.

5. Promover la colaboración, no el reclutamiento.
6. Proponer alternativas, no dar órdenes.
7. Utilizar los recursos burocráticos para facilitar, no para obstaculizar.
8. Conectarse con el medio externo.

LOS NOMBRAMIENTOS DE CORTO PLAZO, MUY FRECUENTES EN LO QUE CONCIERNE A LOS VICEDIRECTORES, PUEDEN SUMAR PRESIONES SOBRE LOS LÍDERES PARA PRODUCIR CAMBIOS RÁPIDOS Y DEMOSTRAR CUALIDADES DE LIDERAZGO VISIBLES DE UNA MANERA QUE DEJE Poca OPORTUNIDAD DE COMPRENDER Y APRECIAR LA CULTURA ESCOLAR EXISTENTE.

1. Comprenda la cultura de su escuela

Para mejorar o para empeorar, la cultura es una fuerza poderosa. Señalan Deal y Peterson (1987: 12): "Tratar de adaptarla, combinarla o combatirla puede tener graves repercusiones". Y citan varios ejemplos de errores bien intencionados, incluido el siguiente:

Poco después llegó un director, y decidió que un homenaje a los "mejores" maestros ilustraría lo que la escuela valoraba y ofrecía modelos de papel para la emulación de sus colegas. El día señalado, el director esperó solo en una sala rebosante de refrescos y decorada con estandartes. Todos los maestros habían boicoteado el evento. Su homenaje había fracasado porque infringía los valores y tradiciones de la escuela.

Deal y Peterson sugieren a los directores empezar por preguntar: "¿Cuál es la cultura de la escuela, sus valores, tradiciones, supuestos, creencias y métodos?".

Muchos directores recién designados, movidos por el entusiasmo del liderazgo y sus visiones de futuro, quizá estén *demasiado* ansiosos por iniciar el cambio. Algunos lo iniciarán por insensibles, sin comprender que aun los más pequeños cambios pueden transgredir elementos sagrados de la cultura escolar. Por ejemplo, Connelly y Clandinin (1988) observan que temas y proyectos bien intencionados que el director propone acaso se crucen con ritmos estacionales y rituales arraigados y muy preciados, como los de Navidad o la víspera de Todos los Santos

(*Halloween*), con los que los docentes mantienen un profundo compromiso. Otros directores promoverán un cambio rápido y prematuro con intención más desafiante y aun intimidatoria. Hasta pueden creer que actúan por mandato de un inspector para "dar vuelta a la escuela". Los nombramientos por un corto plazo, comunes en lo que concierne a los vicedirectores, pueden sumar presiones sobre los líderes para producir cambios rápidos y demostrar cualidades de liderazgo visibles de un modo que deje poca oportunidad de comprender y apreciar la cultura escolar existente.

Por consiguiente, nuestro primer lineamiento se enuncia con facilidad, pero no es fácil seguirlo. *¡Comprenda a la escuela y su cultura antes de cambiarla!* Privilegie el sentido sobre la gestión. Tómese tiempo. Sea paciente. Absténgase de una desaprobación prematura antes que pueda juzgar parcialmente. La tradición es tan importante como el cambio (Louden, 1991). La mejora vale más que el cambio. Y supone conservar lo bueno. Para conservar lo bueno, hace falta una profunda comprensión. Comprender la cultura no es un proceso pasivo. Nias y sus colaboradores (1989) sostienen que tomar nota es el núcleo de ese proceso. Un tomar nota que puede y debe ser muy activo. Requiere mucha observación, salir de la dirección, recorrer la escuela o lo que Peters (1987) llama una *gestión itinerante*. Este activo tomar nota también exige escuchar y hablar mucho para averiguar lo que hacen los docentes, aquello que valoran, sus satisfacciones e insatisfacciones, sus motivos de orgullo y de interés. Deal y Peterson proponen a los directores, en el momento de "leer la cultura", plantearse preguntas como "¿Quién es el más influyente?", "¿Qué dicen las personas cuando se les pide su parecer sobre la escuela?", "¿A qué aspiran, cuáles son sus objetivos o sus sueños incumplidos?".

Tomar nota y comprender de una manera activa es esencial para convertirse en un líder eficaz en la cultura de la escuela. Además, brinda oportunidades naturales para que los directores expresen lo que valoran y lo que pueden aportar a la cultura sin imponer sus puntos de vista como edictos amenazadores. Esto nos lleva a nuestro siguiente lineamiento.

ES FUNDAMENTAL APRECIAR AL MAESTRO COMO A UNA PERSONA TOTAL Y NO COMO UN MERO MANOJO DE COMPETENCIAS O FALENCIAS.

2. Valore a sus docentes: promueva su crecimiento profesional

En el capítulo 2 vimos, en el trabajo de Huberman y otros, que es fácil y es común que muchos docentes con experiencia sean desacreditados y desvalorizados por sus directores y colegas. Si se hace sentir a estos docentes que están excluidos, si no se busca ni valora su sabiduría y su pericia, y si se miran con desdén sus estilos y estrategias de enseñanza, por desactualizados y no vigentes, es comprensible que se desilusionen y ofrezcan resistencia al cambio. Una escuela puede tener uno o dos maestros malos, y por lo general el problema se limita a ellos individualmente. Pero si los malos son muchos, el problema es de liderazgo.

Un verdadero desafío para el director es descubrir algo para valorar en todos los docentes de su escuela. Aun los maestros deficientes o mediocres tienen costados buenos que pueden dar asidero al elogio y a elevar su autoestima. Los buenos maestros hacen con sus alumnos esto mismo que los directores deberían hacer con ellos. Para el presente lineamiento, es fundamental apreciar al maestro como a una persona total y no como un mero manojito de competencias o falencias. Desarrollar esta apreciación, junto con el conocimiento activo, la observación y la comunicación, es fundamental para la dirección. Para valorar al maestro, uno debe conocerlo a fin de descubrir sus cualidades valiosas.

Este conocimiento, que se adquiere de manera informal con la observación y la conversación, y más formalmente con la evaluación y la supervisión, ofrecerá un trampolín para el crecimiento profesional. Conocer al maestro ayuda a ver sus necesidades y el auxilio, las experiencias y las oportunidades que serían apropiados. Lo peor que se puede hacer es calificar de inútiles a docentes que parecen mediocres o deficientes, y buscar en cambio soluciones administrativas fáciles con su transferencia o su retiro. Una vez marginados, no es difícil excluirlos por comple-

to. Trate de hacer lo más difícil, lo más correcto, lo más ético, y trate de recuperar a esos maestros.

UNA ESCUELA PUEDE TENER UNO O DOS MAESTROS MALOS, Y POR LO GENERAL EL PROBLEMA SE LIMITA A ELLOS INDIVIDUALMENTE. PERO SI LOS MALOS SON MUCHOS, EL PROBLEMA ES DE LIDERAZGO.

3. Sea amplio con lo que usted valora

En el capítulo 2, dijimos que valorar a los maestros no es sólo fruto de un espíritu generoso. También exige amplitud de visión en lo educativo. Objetivos limitados o compromisos singulares con programas específicos como el lenguaje total o la matemática manipulativa tienen un efecto más excluyente que incluyente. Por ejemplo, si los directores exigen una conversación completa a los centros de aprendizaje, los docentes que practican otros enfoques y tienen experiencia en estos resultarán descalificados y se los juzgará incompetentes. Reconocer el valor que conservan muchos enfoques más antiguos, admitir que son apropiados en ciertos escenarios y propiciar su combinación e integración con las nuevas estrategias contribuirá a que los docentes experimentados se interesen por la mejora y participen en ella. Todo lo contrario ocurrirá si el director abraza determinado enfoque con ánimo combatiente.

Ser amplio con lo que usted valora importa si está dispuesto a reconocer el valor genuino de su personal. Pero esto no significa valorar todo o no tener preferencias valorativas. No se permitirá que se mantenga una práctica injustificable. Es indefendible una enseñanza que haga daño sistemático a los niños o no obtenga mejoras. Al mismo tiempo, es preciso guardarse de una crítica rápida ante la misión de obrar conforme a programas que son prioritarios, como el aprendizaje cooperativo. La investigación sobre estrategias educativas respalda este punto de vista. Un repertorio amplio de estrategias, aplicadas con flexibilidad y tacto, es más eficaz que el compromiso con determinado enfoque (Hargreaves y Earl, 1990). Es más productivo valorar a los maestros que constantemente procuran ampliar sus repertorios y buscar oportunidades para aprender de sus colegas que

adherir a un programa o método determinado. Se trata de una valoración de amplias miras, pero bien definida y tal que promueve un trato donde sus docentes se incluyen en lugar de resultar excluidos.

SER AMPLIO CON LO QUE USTED VALORA ES UNO DE LOS PASOS MÁS IMPORTANTES QUE PUEDE DAR PARA PROMOVER EL DESARROLLO PROFESIONAL DE TODOS SUS DOCENTES, EN OPOSICIÓN AL CRECIMIENTO DE UNOS POCOS INNOVADORES ESCOGIDOS.

4. Comunique lo que usted valora

Dijimos que es importante que usted valore a sus docentes y que, para ello, tiene que conocerlos lo suficiente. Además, destacamos la importancia de ser amplio con lo que usted valora para que el elogio y el reconocimiento no sean impropiaamente escasos y los docentes puedan demostrar sus méritos de diferentes maneras. Pero también es importante que comunique y demuestre lo que usted valora, y lo exprese en su liderazgo.

El mejor modo de conseguir esto no está dado por enunciados anticipatorios de una política y una intención, que sin embargo pueden ser una contribución importante cuando la escuela desarrolla su misión conjunta (como veremos en el lineamiento 7). En la primeras etapas de una dirección, en efecto, la comunicación y demostración de lo que usted valora se transmite mejor que la conducta y el ejemplo, por lo que usted *hace* y por su *modo de ser* cotidiano. Esto conviene, incluso en el periodo en que usted aprende a conocer la cultura de la escuela, para que los docentes perciban poco a poco lo que es importante para usted, el núcleo de sus valores. Demostrar lo que usted valora sigue siendo importante, sea que usted refuerce esa cultura o la cambie junto con su personal. Como veremos, este proceso de formulación y reformulación cultural debe ser democrático, pero usted ha sido designado líder de la escuela y en consecuencia tiene que dar a conocer en qué consiste su aporte. Es cierto que el director debe abstenerse de encerrar a la escuela en una visión personal, pero no debe ocultar las ideas que trae.

¿Qué conductas y ejemplos demostrarán mejor sus valores como director? Deal y Kennedy (1982) proponen reforzar y desarrollar los valores y normas básicas de la escuela con el ejemplo, la enseñanza y la atención; con la observancia de ceremonias, rituales y tradiciones; con la narración de historias y la consagración de héroes y heroínas, y con el uso de la red informal.

Nias et al., (1989) y Leithwood y Jantzi (1990) también aconsejan usar símbolos y rituales para expresar valores culturales. Esto es especialmente importante cuando se evalúan el trabajo en equipo y el aprendizaje permanente. Conductas convenientes para ello son exaltar los aportes al éxito del personal y de los alumnos, en ceremonias públicas y en reuniones de personal; escribir notas privadas al personal para expresar su agradecimiento por esfuerzos especiales; alentar y respaldar a los docentes para que compartan unos con otros sus experiencias; participar en celebraciones informales; revelar algo personal; pedir ayuda cuando sea apropiado; y mostrar que uno es vulnerable, no invencible.

En síntesis, el director como símbolo del trabajo en equipo es uno de los factores clave para formular y reformular la cultura escolar. Lo que él o ella haga, lo que aprecie, lo que suscite su atención, o lo que hable o escriba: todo importa. Todo esto exige esfuerzo, laboriosidad y cautela. Pero lo que recomendamos no se reduce a una lista de estrategias y técnicas que se pudieran aprender y aplicar en forma directa. Más bien, se trata de conductas expresivas de los valores clave. Sin duda que requiere esfuerzo hacer las cosas que hemos descrito, pero lo importante es ser auténtico. Los sentimientos importan tanto como el intelecto. Si el corazón está preocupado con el control estricto, no habrá trabajo intelectual, no existirán conductas y técnicas aprendidas que lo neutralicen. Lo mostrarán más manipulador, no más participativo. Por lo tanto, al comunicar lo que valora, usted también, como los docentes, debe escuchar su voz interior y considerar la sinceridad de lo que intenta. De lo contrario, sus conductas supuestamente simbólicas parecerán falsas y artificiales, lo cual nos lleva a nuestro siguiente lineamiento.

5. Promueva la colaboración, no el reclutamiento

El director tiene un papel crucial en la formación y el desarrollo de la cultura de la escuela. Ya analizamos la importancia de la conducta del propio director, que ofrece un modelo de lo valioso. Una considerable bibliografía, casi toda ella popular, presenta al líder como un formador de la cultura, y esboza estrategias específicas para llevar a cabo ese papel. Ahora bien, deseamos cuestionar algunos aspectos de esa bibliografía. Creemos que asimila en demasía las normas actuales de lo que constituye la dirección; normas que, por más que hagan concesiones a la participación y el compromiso, siguen concibiendo la dirección en términos fundamentalmente jerárquicos.

Nuestro principal desacuerdo es con el lugar que se asigna a la visión en el desarrollo de la cultura escolar. No discutimos la importancia de la visión, de la intención compartida ni de la orientación para el personal de una escuela. Tampoco objetamos que a veces es preciso cambiar o aclarar esas visiones. En todo caso, la pregunta crucial es “¿De quién es esta visión?”. Para algunos autores, la contribución del director al desarrollo de la cultura escolar se concreta en una manipulación de la cultura y de sus docentes, para que se amolden a su propia visión. Por ejemplo, Deal y Peterson (1987, p. 14) sugieren a los directores, después que han llegado a comprender la cultura de su escuela, que se pregunten: “Si están de acuerdo con mi concepto de una ‘buena escuela’, ¿qué puedo hacer para consolidar o fortalecer las pautas existentes? Si mi visión está en desacuerdo con la tendencia, los valores y las maneras de actuar vigentes, ¿qué puedo hacer para cambiar o formar esa cultura?”. Para Deal y Peterson, esto es parte de la solución al desafío del liderazgo escolar. Para nosotros, es parte del problema.

“Mi visión”, “mis maestros”, “mi escuela” son afirmaciones de propiedad y actitudes que sugieren una apropiación de la escuela más personal que colectiva, más impuesta que ganada, y más jerárquica que

democrática. Con visiones tan singulares como esta, los maestros pronto aprenden a silenciar su voz. No la llegan a expresar. La administración se convierte en manipulación. La colaboración se convierte en reclutamiento. Y lo peor de todo: tener docentes que acatan la visión del director reduce al mínimo las posibilidades de aprendizaje del director. Esto no le permitirá ver, llegado el caso, que su visión tiene aspectos erróneos y que las visiones de algunos maestros pueden ser tan válidas o más que las de él. Construir una visión lleva por una calle de doble circulación, donde los directores aprenden de los demás tanto como contribuyen al aprendizaje de éstos (Bolman y Deal, 1990; Louis y Miles, 1990).

Esto no significa que las visiones de los directores carezcan de importancia. La calidad y claridad de sus visiones acaso los calificó para el liderazgo. Los directores no tienen el monopolio de la sabiduría. Tampoco pueden ser inmunes al cuestionamiento, a la inquisición y a la reflexión profunda que propusimos para los docentes. Por lo tanto, las visiones de los directores deben ser provisionales, abiertas al cambio. Se integrarán al conjunto de los trabajos en equipo. La calidad y riqueza de los puntos de vista del director les confieren autoridad: no deben esta autoridad a la circunstancia de ser los puntos de vista del director.

En última instancia —y lo hemos reiterado en todo este libro—, la responsabilidad por el desarrollo de la visión es colectiva, no individual. El trabajo en equipo llevará a crear juntos esta visión, no a acatar la del director. Todos los participantes iluminarán la misión y las intenciones de la escuela. La expresión de voces diferentes quizá produzca un conflicto inicial, que será preciso considerar y elaborar. Esto corresponde al proceso de formación de equipos.

Compartir el liderazgo y promover el desarrollo profesional es más profundo y más complejo de lo que se suele creer. Un liderazgo compartido no se reduce a participar en un grupo escolar encargado de tomar decisiones, ni consiste en que los docentes compartan todas las decisiones. El desarrollo profesional no es la simple cuestión de invitar a los docentes a comprometerse en una serie de actividades de capacitación. El liderazgo compartido y el

acceso a los recursos están íntimamente relacionados por su naturaleza. Las oportunidades de liderazgo sin recursos son invalidantes. La disponibilidad de recursos, especialmente los recursos de colaboración humana, alienta las iniciativas y el liderazgo. Todos los estudios que vinculan la conducta del director a la mejora escolar lo han demostrado.

Louis y Miles (1990: 232-6) sugieren cinco estrategias para el compromiso:

- Participación en el poder.
- Recompensas al personal.
- Apertura, inclusividad.
- Ampliación de los papeles de liderazgo.
- Paciencia.

El director propenderá a compartir el control, a mostrar vulnerabilidad y a buscar maneras de interesar al reticente o al opositor (esto concierne a la apertura y a la inclusividad) en lugar de incluir sólo a los pocos adeptos. Por ejemplo, si se va cambiar toda la cultura de la escuela, será necesario extender las responsabilidades de liderazgo más allá de los jefes de división. El director eficaz tiene en cuenta a la persona total, y en consecuencia sabe que un liderazgo puede adoptar formas y niveles de magnitud muy diferentes. Establecidos los enlaces correctos, la liberación de energía puede ser enorme. Como lo expresa Barth (1990: 136): "el momento de mayor aprendizaje para cualquiera de nosotros es aquel en que nos vemos responsables de un problema que tratamos desesperadamente de resolver". El mensaje es estimular, buscar y celebrar los ejemplos de liderazgo docente.

El director eficaz nunca deja de fomentar el trabajo en equipo. Mortimore y sus colegas (1988) descubrieron que el compromiso del jefe de suplentes o del vicedirector (y del personal mismo) en las decisiones era una característica de las escuelas más eficaces en su muestra. El director es un modelo de papel para el trabajo en equipo dentro y fuera de la escuela. Es importante y es paradójico: los directores que comparten la autoridad y establecen condiciones propicias para la delegación, *incrementan* de hecho su influencia sobre las actividades de la escuela al

mismo tiempo que trabajan con el personal en la producción de mejoras.

El desarrollo y el aprendizaje docentes han sido temas que presidieron toda esta monografía. Por eso, el director, que es un animal micropolítico en el equipo de conducción, que trabaja de una manera activa para conseguir recursos y oportunidades relacionados con el aprendizaje o el desarrollo profesional docente, puede hacer un aporte enorme a las culturas del trabajo en equipo (Smith y Andrews, 1989). A veces esto significa dinero, equipos o materiales, pero también incluye tiempo, acceso a otras ideas o prácticas, y oportunidad para recibir y prestar ayuda. Como señalan Louis y Miles, adquirir recursos relacionados con el contenido (equipos, materiales) demanda *recursos adicionales* (tiempo, asistencia) para su empleo eficaz (p. 260).

Digamos una vez más que cada lineamiento no se debe tomar literalmente ni aislado. Lo que importa es guiarse por la totalidad de los lineamientos. En este caso, por ejemplo, no se trata de una expansión cuantitativa que *arrebate* los recursos y las oportunidades de aprendizaje que hacen falta. Además de recursos frescos, los directores y el personal también puede *reacondicionar* recursos existentes (por ejemplo, alterar los horarios para hacer posible que los docentes se reúnan). El éxito engendra éxito. El hecho de generar recursos nuevos crea oportunidades para adquirir más.

La selectividad con respecto a ciertas variedades de desarrollo profesional interesa también para evitar un trabajo en equipo artificial y otras experiencias inconexas de desarrollo profesional. Mortimore *et al.*, (1988: 224) comprobaron que las escuelas eran menos eficaces cuando los directores proponían y permitían a los docentes asistir a una serie indiscriminada de talleres y cursos de capacitación en servicio. En cambio, en las escuelas donde se alentaba a participar en programas de capacitación selectivos, *justificados*, se comprobaba un efecto positivo sobre el programa del alumnado y el desarrollo docente.

En suma, liderazgo compartido no equivale a soltar las riendas del poder y hacerse a un lado. Pero tampoco a valerse del trabajo en equipo para imponer puntos de vista personales. Como un líder entre

líderes, o el primero entre los pares, el director se empeñará en promover la participación y el aprendizaje en tantas partes de la escuela como pueda. El director también es un profesional *interactivo*, y tanto aprende como lidera por medio del trabajo en equipo.

Si hay una visión justificable aplicable a nuestro argumento, es la de modalidades de trabajo conjunto y de compromiso con un aprendizaje y una mejora que nunca cesan. Las visiones sustantivas del lenguaje total, del aprendizaje activo o de la orientación académica son discutibles, y sobre ellas el director no deberá tener prerrogativa alguna especial, sino que su adopción concierne al equipo docente como tal. En cambio, las visiones sobre procesos, sobre la colaboración interna en las escuelas, son decisivas para una mejora continua. Esas visiones sobre trabajo en equipo, ayuda, aprendizaje permanente, aceptación de riesgo, confianza en los procesos, etcétera, son centrales para nuestra posición. Es legítimo y hasta es esencial que los directores sustenten esas visiones genéricas, que éstas ocupen su corazón y su cabeza, y que las pongan en práctica con sus acciones y sus palabras. El compromiso real y no cosmético con un trabajo en equipo y un liderazgo compartido es un objetivo por el que vale la pena luchar.

EL TRABAJO EN EQUIPO LLEVARÁ A CREAR JUNTOS ESTA VISIÓN, NO A ACATAR LA DEL DIRECTOR... LA EXPRESIÓN DE VOCES DIFERENTES QUIZÁ PRODUZCA UN CONFLICTO INICIAL, QUE SERÁ PRECISO CONSIDERAR Y ELABORAR. ESTO CORRESPONDE AL PROCESO DE FORMACIÓN DE EQUIPOS.

6. Proponga alternativas, no dé órdenes

Incluso el compromiso con el trabajo en equipo se tiene que ejercer de una manera flexible y responsable. En el capítulo 3, mencionamos las diversas formas que puede asumir el trabajo en equipo. Para los administradores, el trabajo en equipo de los docentes es muy promisorio pero también encierra peligros. Indicaremos aquí dos de éstos, sobre la base de nuestros análisis anteriores del trabajo en equipo artificial.

En primer lugar, está el peligro de suponer que el

trabajo en equipo presenta una sola forma que los docentes estarían obligados a adoptar. La capacitación obligatoria entre pares, la enseñanza en equipo compulsiva, la inevitable planificación conjunta: son medidas tan inflexibles y torpes que se deben evitar. Ellas pasan por alto que el trabajo en equipo puede adoptar diversas formas. Prescriben técnicas acotadas que pueden ser contraproducentes para algunas personas o ciertos contextos, y hacen que las personas pierdan de vista el principio más amplio del trabajo en equipo que las originó y que en sí mismo recibiría la aprobación de todos. Es así como lesionan el juicio autorizado del docente, que forma el núcleo de un profesionalismo interactivo. Las modalidades obligatorias de trabajo en equipo no son fecundas sino que desaniman.

Por consiguiente, abogamos por proponer alternativas y no dar órdenes. No imponga a sus docentes un enfoque particular. Desarrolle el conocimiento del principio general de trabajo en equipo, el compromiso con él y la experiencia de él. Documente, muestre ejemplos, y quizás organice talleres sobre el conjunto de prácticas de trabajo en equipo disponibles. Comprométase con el principio, pero faculte a los docentes para seleccionar de un amplio conjunto de prácticas las que más les convengan. Siga alentando las experiencias compartidas y el aprendizaje permanente, para que el conocimiento y la experiencia de esas diferentes prácticas crezcan con el tiempo.

El compromiso con el trabajo en equipo es importante. Pero aquí surge un segundo peligro del que debemos prevenimos. Una y otra vez destacamos la necesidad de mantener un equilibrio precario entre trabajo en equipo e individualidad. Dijimos que la individualidad y el trabajo solitario se tienen que respetar en el caso de los docentes. Lo que hacen los directores también puede tener consecuencias importantes para la individualidad del docente. Aunque el compromiso con el trabajo en equipo es importante, la adhesión exagerada o la compulsión pueden ser perjudiciales. Es esencial aumentar el compromiso con el trabajo en equipo y lograr que la mayoría de los docentes lo ensayen bajo algún aspecto. Pero buscar un porcentaje de adopción del

cien por ciento es indeseable y poco práctico. Apreciar al educador total significa reconocer que la mayoría de los docentes planificarán o enseñarán algunas cosas mejor solos que juntos. La modalidad solitaria tiene su espacio. El pensamiento colectivo tiene sus peligros.

Habrán docentes que, a pesar de las invitaciones, todavía querrán trabajar solos. Donde esos docentes son flojos o incompetentes, su negativa a trabajar con otros y a aprender de otros se puede considerar legítimamente justificativa de una sanción disciplinaria o una destitución. Pero no todos los docentes individualistas son malos. Algunos son eficaces, incluso excelentes profesionales en el aula. Pueden ser excéntricos, caprichosos, acaso sean difíciles como colegas pero, a pesar de eso, son competentes en su aula. Cuando, después de todas las invitaciones, estos docentes quieren seguir solitarios, no se los debe estorbar. No hay que castigar su excelencia idiosincrásica con el pretexto de que deben someterse a la norma del trabajo en equipo. Si usted lo hace, sólo conseguirá que sean peores docentes.

Así, el compromiso con el trabajo en equipo es un objetivo por el cual vale la pena luchar, pero no armados de una inflexibilidad administrativa e ideológica. Encima de todo, incluso del trabajo en equipo, está el respeto por la libertad del docente, siempre que esto no perjudique a los alumnos. Por esa razón, las alternativas deben prevalecer sobre las órdenes.

7. Utilice los recursos burocráticos para facilitar, no para obstaculizar

Se suele ver en la burocracia un obstáculo para el cambio: “¡No puede hacerlo a causa de los horarios!”, “¡La Junta no se lo permitirá!”, “¡Los padres se opondrán!”. He ahí los obstáculos que la burocracia puede poner a nuestros esfuerzos de mejora ¡si lo permitimos! La burocracia también puede dificultar las cosas si convertimos los sólidos principios del trabajo en equipo y la mejora en sistemas inflexibles de control burocrático. Por ejemplo, gran parte del éxito de los Centros Docentes declinó cuando se los quitaron a los docentes y en cambio los adminis-

traron las burocracias de las juntas escolares. Este es el problema del trabajo en equipo artificial, de la burocracia como limitación.

Aún así, los recursos burocráticos no son necesariamente dañinos. También se pueden usar para facilitar y apoyar nuestros esfuerzos de mejora. Se pueden poner al servicio de las culturas del trabajo en equipo para contribuir a institucionalizar nuevas estructuras organizacionales favorables a la mejora sostenida. Los directores ya tienen a su disposición una cantidad de recursos administrativos. Muchos no consiguen incorporarlos a una estrategia general. Pero los directores más eficaces orientados al trabajo en equipo los utilizan y construyen sobre la base de los procedimientos burocráticos existentes.

Los siguientes cinco mecanismos están entre los más utilizados por esos directores:

- Los subsidios que han sido fijados por el Estado y la política oficial.
- La organización, la planificación y la programación escolar.
- Las estructuras para tomar decisiones.
- Los procedimientos para tomar personal.
- La evaluación.

Con referencia a la política oficial, Little (1987: 508) observa que “los directores y otras personas que ocupan posiciones influyentes promueven el trabajo en equipo declarando que valoran los esfuerzos de los equipos y exponen con cierto detalle sus puntos de vista sobre lo que esto significa”. Esto se relaciona en parte con el liderazgo simbólico (lineamiento 1), pero aquí aparece bajo la forma de declaraciones políticas —ampliamente aprobadas por el personal— que manifiestan de una manera explícita que el trabajo conjunto es de la más elevada prioridad para el desarrollo de docentes y alumnos. Esta política refleja y reitera “lo que nosotros defendemos” y “la manera en que trabajamos aquí”.

La organización de la escuela ofrece muchas oportunidades para inhibir o expandir el trabajo en equipo. La investigación sobre las culturas escolares del trabajo en equipo nos da noticia de que en el desarrollo y mantenimiento de estas culturas los direc-

tores eficaces utilizan con ese propósito la planificación y la fijación de horarios (Hargreaves y Wignall, 1989; Hargreaves, en prensa; Leithwood y Jantzi, 1990). Con ese fin reservan un tiempo para la planificación en equipo durante la jornada laboral, y establecen los horarios de los alumnos para permitir que los docentes trabajen juntos; es así como inscriben la mejora escolar en el primer término de la agenda de reuniones. Ceder tiempo propio para cubrir clases de los docentes, utilizar el tiempo de preparación para incrementar el contacto entre éstos, facilitar los tiempos de la planificación común y buscar maneras imaginativas de modificar los horarios para promover el trabajo en equipo, son todos ejemplos constructivos de alterar la organización de la escuela para buscar la colaboración.

En algunos casos, donde las estructuras existentes impiden casi el trabajo en equipo, quizá se impongan soluciones muy radicales. Un ejemplo de esto en el nivel secundario es la propuesta de abolir las divisiones y los departamentos por asignatura en el noveno año a fin de instituir grupos más reducidos de docentes que trabajen con los estudiantes en unidades integradas de estudio. Un objetivo de esta reestructuración es promover los equipos de trabajo cruzados entre asignaturas y reducir la balcanización departamental entre los docentes de las escuelas secundarias (Hargreaves y Earl, 1990). Otro ejemplo de reestructuración productiva es la creación de nuevos papeles, como el de entrenador de sus pares, el de los docentes tutores, el de los encargados de recursos, el de los líderes curriculares, el de los jefes de división, etcétera.

También es posible aprovechar las estructuras y los procedimientos para tomar decisiones, sobre todo los que se relacionan con el trabajo en equipo y la mejora sostenida. Un ejemplo son los equipos formados para la mejora escolar. Si, como en la mayoría de los casos sucede, el distrito exige a la escuela que elabore un plan de mejora o de crecimiento, ¿por qué no utilizar esto como una oportunidad para poner en práctica los lineamientos que esta monografía ha propuesto para el docente y el director?

La selección e incorporación del personal puede ser otra estrategia potente. Leithwood y Jantzi (1990: 25)

señalan que los directores eficaces entrevistados en su estudio utilizaban procedimientos de incorporación de personal para lograr mejoras y “seleccionaban al nuevo personal sobre la base de las prioridades de mejora y la disposición de colaborar, y hacían participar al personal en las decisiones de contratación”. Ahora bien, queremos señalar de una manera expresa que, si los docentes tienen que asumir responsabilidades más allá de su aula, también los directores deben aceptar responsabilidades más allá de su escuela. Convocar agresivamente a los docentes de otras escuelas mientras se transfiere a los menos eficaces adondequiera que los acepten es, en definitiva, contraproducente; esto, por dos razones.

En primer lugar, ¡lo que se va de un sitio vuelve de otro! Finalmente, a usted también le tocará recibir a los maestros descartados de otras escuelas. Es así como una selección agresiva sólo tendrá un éxito temporario. En segundo lugar, si bien la selección agresiva puede crear escuelas con trabajo en equipo, no creará sistemas con trabajo en equipo. Las escuelas que seleccionan de una manera agresiva y tienen poderes especiales para emplear y despedir llegan a ser las excepciones innovadoras. Lo enojoso es que sus sistemas suelen considerarlas paradigmas de mejora para el resto de las escuelas, ahora despojadas de sus mejores docentes y desalentadoramente incapaces de seguirlas.

Individual y colectivamente, los directores tienen la responsabilidad de tratar de elevar las oportunidades de aprendizaje para todos los docentes del sistema. Actuar con estrechez competitiva, cediendo prematuramente parte de su personal docente y confiando demasiado en la selección de los más aptos, produce ventajas efímeras en el mejor de los casos—y aun así, sólo para una minoría de escuelas, no para los sistemas en su conjunto.

Finalmente, los procedimientos de evaluación también se pueden utilizar para promover el desarrollo del docente. Los programas de evaluación del rendimiento basados en el crecimiento se pueden utilizar para hacer del trabajo en equipo y del compromiso con la mejora actividades valiosas y apreciadas. Alertamos, como antes, que es preciso ofrecer diversas vías para alcanzar esos fines, de acuerdo con los

objetivos y las circunstancias del docente. Pero si va a haber evaluación, usted debe evaluar lo que más valora. En consecuencia, el trabajo en equipo, el compromiso con la mejora sostenida, la aceptación del riesgo, la liberalidad y flexibilidad en la instrucción, y la expresión de las voces se deben incluir entre esas prioridades. Los datos sobre los logros y el rendimiento del alumno, definidos e interpretados con amplitud, también se deberán utilizar como base para la acción, siempre que se sigan los otros lineamientos. Las escuelas eficaces con trabajo en equipo se interesan de manera activa en su rendimiento, y buscan datos evaluativos para controlar su progreso y promoverlo.

8. Conéctese con el medio externo

Las escuelas no prosperan si no se insertan activamente en su medio, si no hacen aportes a las cuestiones del día ni les dan respuesta. Esto significa dos cosas para el director. En primer término, él o ella necesita estar comprometido fuera de la escuela, sobre todo en actividades de aprendizaje. Algunos ejemplos incluyen: participar, con otros directores, en proyectos de capacitación entre pares; trabajar con ellos y con administradores del sistema escolar para mejorar el propio desarrollo profesional; visitar otras escuelas dentro o fuera de su distrito escolar; invertir tiempo en la comunidad; enterarse de las prácticas más recientes que registra la bibliografía especializada y difundir ideas sobre las prácticas de la escuela propia en conferencias, talleres o escritos. Hay que ser selectivos pero, en cierta forma, quehaceres habituales fuera de la escuela son esenciales para la eficacia y el aprendizaje permanente.

En segundo lugar, los directores deben asistir a la escuela en el trato con el medio externo. En algunos

casos esto los obligará a debatirse con la sobrecarga de un cambio imprudente o indeseado. Quizás exija instar a la autoridad administrativa a centrar en la escuela las decisiones y dar pasos en ese sentido. Pero en lo sustancial proponemos que el director otorgue la prioridad máxima a asistir a los docentes en ampliar sus contactos con el mundo profesional ajeno a la escuela. Estos contactos no se deben limitar a las escuelas que tengan conductas similares, sino que se deben extender a las que se empeñan en actividades distintas, aun opuestas. Este contraste es un importante motor de la auto-reflexión crítica. “Salirse del esquema” de las tradiciones normales propias es una gran fuente de aprendizaje y de mejora.

Los directores pueden hacer una serie de cosas diferentes para contribuir a ampliar los horizontes y contactos de los docentes. Alentarlos y respaldarlos para que se relacionen con otros docentes del distrito podría ser un ejemplo. Otro sería el de formar una asociación con una facultad local de Ciencias de la Educación. Un tercero podría ser el de invitar a una organización docente a participar en las actividades de desarrollo profesional. Cada vez se crean más redes, más equipos y más coaliciones formales que suponen asociaciones transversales a las instituciones durante periodos fijos (Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett, 1990). Las alianzas también proporcionan bases de apoyo poderosas para avanzar en las direcciones deseadas (Block, 1987).

El quid de este último lineamiento es que las escuelas con trabajo en equipo no conservarán su vitalidad ni longevidad si no forman parte de un movimiento más amplio. Lieberman y Miller (1990: 117) observan correctamente que “los docentes que se consideran a sí mismos parte de una escuela que está en proceso de cambio también se deben considerar parte de una profesión en proceso de cambio”.