Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*

Cristina Carriego**

Resumen

En este trabajo se propone comenzar por asumir que no será posible que la institución escolar recupere un espacio propio de autoridad solo por haberlo tenido o por la importancia de la misión que le fue adjudicada. La recuperación del poder educador de la escuela y sus docentes solo podrá resolverse en "cada" escuela, en el acuerdo con una comunidad que esté dispuesta a ofrecerle el poder que requiere su función educadora. De este modo, lo que se pone en juego en la gestión escolar no es ni más ni menos que la construcción de una respuesta de calidad a los requerimientos de un contexto que no le reconoce a priori su autoridad institucional. En la complejidad de un escenario que exige la construcción cotidiana de la legitimidad y la confianza, es necesario preguntarse qué procesos deben promoverse, desde la gestión micropolítica de la escuela, para desarrollar una tarea sensata y eficaz, que responda a las nuevas exigencias.

Palabras claves: poder educador, autoridad escolar, legitimidad de la institución escolar, confianza en el sistema educativo.

Abstract

This paper begins by proposing that it will not be possible that the educational institution recover their own space of authority by just having that space in the past or by the importance of the mission which was awarded to the institution. The recovery of power of the educator and the school only can be attain, for each individual school, in accordance with the desires of their community translate in the willingness to provide the power required to carry an educational role. Thus, what it is at stake in school management is neither more nor less than the construction of a quality response to the requirements of

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.

** Colegio Pestalozzi y Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina.

a context that does not recognize an institutional authority which exists a priori. In the complexity of a scenery that requires the daily construction of legitimacy and trust, it is necessary to question about the processes that should be promoted from the micro- politics of the school in order to develop a sensible and effective institutional organization able to answer, efficiently, to new challenges.

Keywords: teaching power, school authority, school institutional legitimacy, trust in the educational system.

Introducción

Distintos autores ponen de relieve las nuevas demandas que impone la sociedad del conocimiento al sistema educativo, ya que exige una redefinición del contenido escolar, de la concepción de la enseñanza y del aprendizaje y de las relaciones formativas. Estas demandas llevan a una nueva consideración del concepto de calidad educativa y a una preocupación permanente por la mejora de los procesos y de los resultados. Briones (2002) sostiene que todas las sociedades contemporáneas enfrentan un desafío similar: elevar sus capacidades de generar conocimiento, de adquirirlo y de adaptarlo, de transmitirlo y distribuirlo a la población en su conjunto, de participar en su evolución y de comunicarlo. Tedesco (1999), por su parte, afirma que la educación tiene que ser capaz de responder ante los nuevos desafíos de mayor cohesión social, de participación política, de empleabilidad e ingreso al mundo laboral. Refiriéndose específicamente a los contenidos de la enseñanza, Narodowski (2005) propone pensar las mejoras del currículo en función de los problemas relativos al mundo del trabajo, de los avances tecnológicos y de la nueva configuración globalizada para atender la formación de identidades conscientes de su singularidad.

Los desafíos que se acaban de mencionar se encuentran atravesados, a su vez, por una tensión que afecta a los directores escolares y que constituye una de las mayores preocupaciones de la gestión: la fuerte exigencia que opera sobre la tarea de los docentes a través de la demanda y del cuestionamiento en un contexto de pérdida de legitimidad de la institución escolar.

Hasta mediados del siglo XX, la legitimidad de la institución escolar daba por supuesta la confianza del padre y de la madre en la autoridad escolar y en la figura y la tarea de los maestros. En la actualidad, ya no solo no puede darse por supuesta sino que es necesario pedirla, trabajar para obtenerla y esforzarse por conservarla. La crisis de la alianza entre la escuela y la familia encierra a los docentes en una triangulación, conformada por el escaso valor que parecen asignar los padres a su tarea, por la propia valoración de los esfuerzos que comprometen los docentes en el trabajo de legitimación cotidiana, y por

la intensificación de las exigencias de la institución que intenta responder a demandas diversas. Cabe preguntarse qué tipo de tarea formadora puede desarrollar un docente cuando se encuentra encerrado en esta triangulación (Narodowski, 2005; Carriego, 2006).

Difícilmente la escuela pueda asumir sus responsabilidades y responder a nuevas demandas si no le es concedido el poder para hacerlo. A su vez, difícilmente pueda recuperar la autoridad y le sea concedida la legitimidad perdida si no se muestra capaz de dar respuestas adecuadas a las demandas de su tiempo. Por qué no proponerse desde la escuela dar los primeros pasos para desconfigurar este razonamiento del tipo "qué es primero, el huevo o la gallina", que solo favorece la identificación de errores y culpas ajenas y justifica la inmovilidad propia. En este trabajo se propone comenzar por asumir que no será posible que la institución escolar recupere un espacio propio de autoridad solo por haberlo tenido o por la importancia de la misión que le fue adjudicada. La recuperación del poder educador de la escuela y de sus docentes solo podrá resolverse en "cada" escuela, en el acuerdo con una comunidad que esté dispuesta a ofrecerle el poder que requiere su función educadora.

De este modo, lo que se pone en juego en la gestión escolar no es ni más ni menos que la construcción de una respuesta de calidad a los requerimientos de un contexto que no le reconoce a priori su autoridad institucional. En la complejidad de un escenario que exige la construcción cotidiana de la legitimidad y la confianza, es necesario preguntarse qué procesos deben promoverse, desde la gestión micropolítica de la escuela, para desarrollar una tarea sensata y eficaz, que responda a los parámetros de calidad específicos que se establecen en los proyectos institucionales. Indudablemente, la gestión macropolítica debe acompañar estos procesos y realizar su aporte a través de normas y recursos para generar condiciones adecuadas de interacción y acción de las escuelas en sus entornos específicos.

Se propone a continuación una reflexión sobre cuatro procesos o áreas de trabajo para la gestión de una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. Los procesos que se enuncian se discriminan para su análisis, ya que en las prácticas de gestión aparecen en íntima vinculación y complementariedad.

Apertura al diálogo y a la búsqueda de consensos: los directores, como cabezas visibles de la organización escolar y en el rol de enlace con el entorno, deben promover el intercambio con el contexto, sumergirse en sus problemáticas, sus urgencias y sus prioridades estratégicas. Este proceso de comunicación con el entorno incluye: a los destinatarios directos (los alumnos y sus familias), a quienes forman parte del ámbito de influencia de la escuela (actores del ámbito laboral que desarrollan su trabajo en

empresas), a otros agentes educativos pertenecientes a organizaciones gubernamentales o no gubernamentales con las que se comparten preocupaciones o intereses (por ejemplo, centros de salud u hospitales, centros culturales, fundaciones), a otras escuelas con las que puede desarrollarse un trabajo colaborativo y de asociación de recursos.

Se hace indispensable propiciar la participación de los distintos actores de la comunidad en la formulación del proyecto que dé cuenta de la singularidad del proyecto educativo que se propone. El concepto de deliberación, utilizado por Schwab (1989) para referirse a las discusiones de distintos actores sobre el currículo, puede iluminar el desarrollo de los consensos requeridos en aspectos claves del proyecto institucional. Con respecto a este proceso afirma que la deliberación, como proceso arduo y complejo, intenta sopesar alternativas, sus costos y consecuencias y elegir no la alternativa correcta, porque no existe, sino la mejor. La deliberación requiere formación de actitudes nuevas y nuevos medios para la comunicación entre los actores. Requiere considerar cada alternativa desde muchos puntos de vista distintos y rastrear sus consecuencias y sus ramificaciones. Una vez elaborado el proyecto, es necesario explicitarlo y acordar la adhesión de la comunidad a modo de contrato fundacional. De dicho contrato, que refleja acuerdos sobre principios y valores, deben desprenderse los criterios que orienten las decisiones y que regulen las relaciones en la vida cotidiana de la escuela.

Resulta indispensable preguntarse qué relación mantiene la escuela con otros actores del entorno mediato o inmediato, y analizar si dichas relaciones son de coexistencia, de complementariedad, de apoyo o de enfrentamiento.

Sin lugar a dudas, y en primer lugar, gran parte de la efectividad del trabajo escolar depende de cómo se rediseñen las relaciones con las familias. Por este motivo, pensar la participación de las familias, las formas de comunicación con ellas, la canalización de sus inquietudes y demandas constituye una gran responsabilidad[1]. La alianza entre la escuela y la familia es posible, pero no en los términos en los que se definió en el siglo XVIII, ni cómo se consolidó cuando tenía como garante al Estado (Narodowski, 2005; Carriego, 2006). La escuela se encuentra frente a una oportunidad que debe resolverse en los diálogos fecundos que genere con las familias para poder trabajar según criterios que, a su vez, se basen en valores consensuados. Este proceso debería ayudar a mantener la confianza de los padres en las decisiones que se toman, incluida la organización y administración de la cotidianeidad escolar y las políticas de exigencia con sus incentivos y sanciones.

Liderazgo pedagógico: el trabajo de gestión y el trabajo de enseñanza son trabajos de equipo y solo a través de los acuerdos, la colaboración y la participación se pueden enfrentar las nuevas demandas y los nuevos desafíos. Los directores, como autoridades formales de las escuelas, son responsables de liderar estos procesos y de desarrollar el poder de enseñanza (Cullen, 2003) que tiene que detentar la escuela. Por ello, el

liderazgo de la gestión debe promover la concreción de un currículo rico en oportunidades para la adquisición de conocimiento generativo, entendido como el conocimiento que se comprende, se retiene y se usa activamente (Perkins, 1995).

Al mismo tiempo, es importante promover la comprensión de la educación como un proceso que exige acuerdo de criterios y valores para sostener la coherencia y la redundancia de los mensajes formativos; y que requiere del mediano y del largo plazo para evaluar resultados.

El liderazgo pedagógico implica clarificar, para la escuela misma y para la sociedad, cuál es la especificidad que da sentido a la existencia de la escuela. Que la función propia de la escuela no se desdibuje entre las tensiones cotidianas depende, en gran medida, del equipo directivo y del equipo docente, ya que desde la escuela no se decide qué pasará en las casas de los alumnos o dónde irán cuando se retiren de la escuela, pero sí se define qué es posible hacer en la escuela durante cada minuto que los niños están en ella: la escuela es responsable del uso del tiempo instructivo.

Una oferta curricular adecuada a las demandas del contexto solo puede desarrollarse sobre la base de una cultura profesional reflexiva, autoevaluativa y autocrítica. Liderar la construcción de dicha cultura es responsabilidad de la gestión escolar.

Conciencia de las propias posibilidades y de los propios límites: la sociedad frecuentemente demanda a la escuela desde sus carencias y sus limitaciones, desde sus ausencias o sus fracasos. La escuela tiene que construir una oferta y estar alerta para poder procesar adecuadamente las demandas de las familias. Responder a los requerimientos del contexto no significa responder a todas las demandas que pesan sobre la escuela. A la luz de la misión y de la identidad institucional, es necesario fijar metas y propósitos compartidos y elaborar criterios para delimitar a qué expectativas la escuela, cada escuela, puede responder y a qué demandas no puede responder.

Sin lugar a dudas, cada contexto presenta sus dificultades e impone sus prioridades y la escuela debe atender con profesionalidad y responsabilidad las demandas que están a su alcance. Con respecto a la autonomía, Cullen (2003, p. 139) sostiene que en tanto actor social, la escuela, como institución autónoma, se sabe inserta en movimientos sociales, en grandes procesos económicos y culturales, pero se sabe también generadora de vida cotidiana, con sentido histórico. Y es allí donde la autonomía institucional de la escuela identifica, singulariza, diferencia estilos de trabajo y de enseñanza. Concluye afirmando que la autonomía implica no considerarse omnipotente ni impotente. Asumir la autonomía como un derecho, y traducir la autonomía en autogestión, permite que las escuelas cuenten con una mayor capacidad de dar respuestas ajustadas a su contexto con sus demandas particulares. Esto implica usar el poder del que efectivamente se dispone,

que se pone en juego en lo cotidiano con las pequeñas decisiones que se toman y que terminan conformando la cultura escolar, el estilo de las relaciones que se construyen con los alumnos, entre los docentes y con los padres. La autogestión ayuda a cuestionar y superar restricciones que pueden obstruir el logro de los fines del proyecto pedagógico. Se trata de usar el poder de enseñar y desarrollar las habilidades necesarias para atender los desafíos que pueden y deben asumirse desde la escuela.

Vocación para la autoevaluación y compromiso con la mejora: la propuesta consiste en pensar la mejora de la escuela desde las escuelas, no como grandes reformas esporádicas sino como un trabajo sistemático a favor de la eficacia de los proyectos pedagógicos. No es posible pensar en la calidad sin hacer referencia a los procesos de evaluación y estos procesos tienen que estar alineados con las metas que se ha consensuado alcanzar en el corto, mediano o largo plazo. En la perspectiva que se propone, el criterio de evaluación no se acota solo al nivel de satisfacción de las familias o de los padres como clientes. Tomando la definición de Gairín Sallán (2002, p.118), la evaluación se describe como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación para la toma de decisiones sobre la realidad, que atiende a su contexto, considera global y cualitativamente las situaciones que la definen, considera tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y se rige por principios de utilidad, participación y ética. Evaluar, desde estas perspectivas, invita a adentrarse en la complejidad de perspectiva de los distintos actores que participan en el proceso educativo, y de reconocer la entidad de cada uno de ellos para expresar sus puntos de vista. Evaluar implica asumir el compromiso con dicha complejidad y con la acción que permita mejorarla.

No se desestima que se pueda certificar la calidad de sus procesos o resultados a través de distintas instancias externas (certificaciones según normas ISO, evaluaciones de calidad del sistema educativo, evaluación a través de consultores, etc.), ya que resulta de gran utilidad la evaluación externa de los procesos institucionales. De todos modos, el aprovechamiento de los resultados para desarrollar procesos de mejora solo es posible si existen internamente y como parte de la cultura escolar la vocación por el propio cuestionamiento y por el mejoramiento continuo de todas las dimensiones involucradas en la vida escolar.

En conclusión

La construcción de la escuela que necesitamos no es solo responsabilidad de quienes trabajan en la escuela sino también de la sociedad que le presenta sus demandas quien, a su vez, tiene que reconocerle su legitimidad y proporcionarle el poder y los recursos que necesita. Si bien el alcance de las posibilidades y el poder de la escuela no se definen solo por la eficiencia de la gestión o el voluntarismo de los educadores, se propone comenzar a dar el primer paso desde la gestión escolar y generar procesos que permitan mejorar

las respuestas que se brindan a los requerimientos del entorno. El desarrollo de una cultura profesional abierta, participativa, reflexiva, autoevaluativa y autocrítica es un paso indispensable para obtener la legitimidad y el poder educador que la escuela necesita.

Referencias

Abrile de Vollmer, M. I. (Mayo - Agosto, 1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación, 5,* 11-43.

Briones, L. (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. *Revista Digital Umbral 2000, 10*. Recuperado de: http://www.reduc.cl/reduc/briones.pdf

Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa.* Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En H. Ospina (comp.) (en prensa). *La escuela frente al límite*. Argentina: Ed. Novedades Educativas.

Cullen, C. (2003). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro.* Buenos Aires: Noveduc.

Gairín Sallán, J. (2002). La evaluación de centros educativos. En S. Castillo Arredondo, *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.

Narodowski, M. (2005). Notas para comprender el currículo escolar en la actualidad. *Novedades Educativas, 180* (18). Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Raczynski V., D. y Muñoz S., G. (2004). *Informe final. Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza* (Chile). Santiago: Fondo de Investigaciones Educativas - PREAL.

Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En G. Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Tedesco, J. C. (1999). La educación y la sociedad del conocimiento y de la información. Encuentro Internacional de Educación Media-IIPE, Bogotá. Recuperado de: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/bogota.pdf