
***Formación de Directoras y Directores
de Centros Educativos***

1

Gestión Institucional

Serafín Antúñez Marcos

Créditos



Personal directivo del Ministerio de Educación

Ing. Rolando Ernesto Marín Coto
Ministro de Educación

Licda. Matilde Guerra de Quintana
Viceministra de Educación

Lic. Jorge Francisco Quintanilla
Director Nacional de Desarrollo Educativo

Licda. Ana Mercedes Ruiz de Castro
Directora de Desarrollo Profesional Docente

Equipo de Coordinación

Lesvia Salas de Estévez
José Antonio Ayala Turcios
Elena Palomar
Bernardo Grande

Equipo Autoral

Serafín Antúnez
Doctor en Ciencias de la Educación
y Catedrático de la Universidad de Barcelona
Paulino Carnicero
Doctor en Ciencias de la Educación
y Profesor de la Universidad de Barcelona
Joaquín Gairín
Doctor en Ciencias de la Educación
y Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona
Francisco Imbernón
Doctor en Ciencias de la Educación
y Catedrático de la Universidad de Barcelona

Antoni Zabala
Director del Instituto de Recursos y de Investigación para la Formación y Profesor del Instituto
de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

Diseño pedagógico y edición

Universidad de Barcelona Virtual

Diseño gráfico

Xavi Xargay



Presentación

En los últimos años, la convicción acerca de lo crucial que resulta el rol que ejerce el director o directora en los Centros Educativos, ha logrado instalarse en los discursos y el accionar de los sectores y actores involucrados en el quehacer pedagógico. Reconociendo que el logro de los objetivos del sistema educativo depende de la confluencia de diversos factores, no puede negarse que el desempeño del director o directora es decisivo para generar al interior del Centro Educativo, tanto un clima favorable para el aprendizaje así como una gestión efectiva que posibilite la optimización de los recursos.

El Ministerio de Educación concreta su interés por el mejoramiento de la función directiva, ofreciendo a los directores y directoras de nuestro país la oportunidad de desarrollar las competencias que su rol de líder educativo demanda. Competencias que pueden agruparse en torno a cuatro ámbitos de la gestión : institucional, organizacional, curricular y de recursos.

Este programa de formación contribuirá al desarrollo profesional de estos actores, cuyos desafíos al interior y exterior de las instituciones que lideran demandan de ellos y ellas una serie de competencias acordes con los desafíos que enfrentan hoy en día las instituciones educativas.

En este proceso formativo la experiencia que, como directores y directoras en servicio tienen, es punto de partida para la reflexión de su práctica y su perfeccionamiento. Así mismo la autoformación se convierte en una opción que, de manera permanente, permitirá el mejoramiento continuo de la función directiva que cada líder educativo ejerce. La presencia en jornadas formativas, la lectura individual de módulos y bibliografía especializada así como la participación en círculos de estudio, posibilitará un proceso formativo donde el estudio, la autoformación y la experiencia provoquen líderes competentes y comprometidos con la calidad educativa.

Ing. Rolando Ernesto Marín Coto
Ministro de Educación

Licda. Matilde Guerra de Quintana
Viceministra de Educación



Índice

Gestión Institucional

Introducción9

Tema 1: La acción directiva y la institución escolar11

Bibliografía109

Anexo de Legislación Educativa111



Introducción

El desempeño de la función directiva constituye una de las tareas más influyentes en los procesos y en los resultados educativos de los centros escolares. Quienes dirigen, debido al lugar que ocupan en las organizaciones, pueden ser personas clave, tanto para promover y desarrollar innovaciones, como para dificultarlas o desahacerlas. Lo mismo ocurre en las escuelas, por ello es evidente un gran consenso cuando se trata de valorar la importancia del papel de la dirección.

Existe, sin embargo, cierto desconocimiento en torno al desempeño de la dirección en las escuelas. Como consecuencia, las autoridades educativas, los docentes, quienes se dedican a la reflexión pedagógica y aún los propios directores, a menudo proponen y desarrollan prácticas educativas confusas. En algunas ocasiones se les ve como personas que tienen sus funciones bien específicas y que sólo tienen que ejercer férreamente el mando para conseguir que la escuela funcione. En otras, son concebidos como profesionales con exceso de tareas, con escaso poder, sometidos a múltiples tensiones y cuya misión consiste en apagar los fuegos, que indefectiblemente se producirán en el día a día del centro. Se les puede llegar a requerir, a veces simultáneamente, que conserven e implementen las políticas de las autoridades educativas y que sean agentes críticos y transformadores de esas mismas políticas.

La función directiva escolar ha sido analizada más frecuentemente desde fuera de la escuela que desde dentro de ella y, menos aún, a partir del análisis de lo que hacen los directores escolares en su trabajo cotidiano. Por otra parte, el oficio de dirigir en los sistemas escolares suele aprenderse sobre la marcha. El aprendizaje comienza a partir del mismo día en que se accedió al cargo, no antes, ya que, en general, no existen programas bien estructurados de formación inicial, o anteriores al desempeño del cargo. Ese déficit en la formación repercute negativamente en el cometido de la tarea y también en la vida personal y profesional de unos directores que deben aprender, basándose sólo en su experiencia y en la corrección de sus errores, si es que tienen la humildad de reconocerlos y la capacidad para analizarlos.

En este módulo se estudiarán algunos de los temas más sustantivos con relación a la función directiva escolar. Se verá en qué consiste realmente la naturaleza del trabajo directivo, sus roles, funciones y estilos más característicos y las consecuencias de todo ello, para la gestión de una escuela que debe estar comprometida con la innovación.

La noción de gestión que se analizará más adelante -abierta a la participación de toda la comunidad educativa y comprometida con la transparencia- junto con las reflexiones y ejemplos que se examinarán, ayudarán también al conocimiento y a la mejora de un panorama escolar que, aunque complejo, se debería tratar de mejorar con las actuaciones. El modelo colaborativo en la gestión será destacado también, a propósito del funcionamiento del equipo docente y del papel que en él tienen los directores y directoras, especialmente cuando se trata de motivar y de convencer, con el fin de disminuir las resistencias a los cambios.

Finalmente, se analizará también cómo la acción directiva escolar acontece, además, en instituciones que tradicionalmente han estado más cerradas en sí mismas que abiertas al medio social próximo; más centradas en resolver los problemas de su insularidad, que en compartirlos y tratar de resolverlos con otros establecimientos escolares cercanos. Que la escuela se preocupe por conocer el medio, por darse a conocer en él, explicando lo que hace - a menudo poco sabido fuera de sus paredes- y por desarrollar mecanismos de colaboración con otros centros, es el propósito, de indudable utilidad e interés, que se señala en este módulo.

En el módulo también encontrarán una herramienta de gran utilidad, el Anexo de Legislación Educativa. En él se realiza un repaso a las leyes, reglamentos y normas que afectan a la comunidad educativa: la Constitución de la República, la Ley General de Educación, la Ley de la Carrera Docente, la Ley de Asuetos y Vacaciones de los Empleados Públicos y la Ley de la Corte de Cuentas.

Tema 1

La acción directiva y la institución escolar

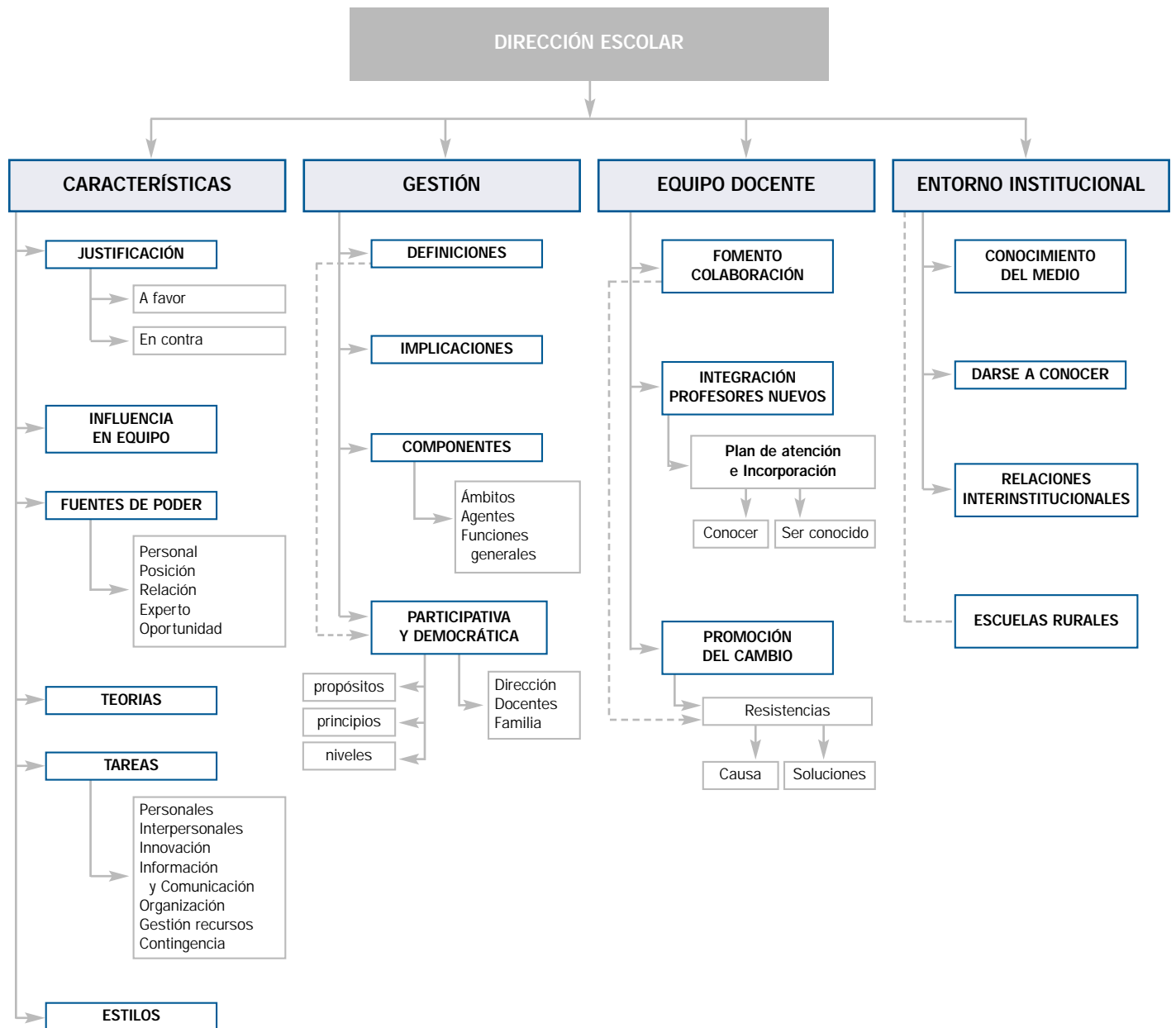
Objetivos del tema	15
Mapa conceptual del tema	17
1. La dirección escolar: justificación, naturaleza y características	19
1.1. La necesidad de la función directiva	19
1.1.1. Argumentos a favor de la función directiva en el ámbito escolar	20
1.1.2. Argumentos en contra de la función directiva en los centros escolares	22
1.2. Dirigir: noción e implicaciones	24
1.3. Las fuentes de poder para ejercer la función directiva	26
1.3.1. Tipología de las fuentes de poder	27
1.3.2. La correcta utilización de los diferentes tipos de poder en la institución escolar	30
1.4. La naturaleza y las características del trabajo directivo	33
1.4.1. Algunas teorías sobre los directivos en su trabajo	33
1.4.2. ¿Cómo actúan los directivos escolares? Aprender de sí mismo	34
1.4.3. Hacia la construcción de modelos de dirección y de gestión propios	36
1.5. Roles y funciones	37
1.6. Los estilos de dirección	42
1.6.1 Tipología de los estilos de dirección	43
2. Hacia una gestión participativa y democrática	49
2.1. La gestión escolar, tarea de todos	49
2.1.1. ¿Qué se entiende por gestión?	49
2.1.2. Un instrumento para analizar la gestión de las escuelas	54
2.2. Con relación al modelo democrático	56
2.2.1. Algunas limitaciones del modelo democrático	57
2.3. Crear un escenario de participación: propósitos, principios y niveles	58
2.3.1. Propósitos de la participación	58
2.3.2. Principios	59
2.3.3. Los niveles de participación	60
2.4. El derecho de las familias a participar	62
2.4.1. Recordar dónde estamos y a qué nos dedicamos	62
2.4.2. La colaboración es indispensable en la educación escolar	63
2.4.3. ¿Qué se puede hacer?	63

3. La dirección y el equipo docente	69
3.1. Fomentar la colaboración	69
3.2. Prestar atención a los profesores nuevos	70
3.2.1. La importancia de la integración	71
3.2.2. Plan de atención e incorporación para las personas nuevas	72
3.3. El papel de los directivos en los procesos de innovación y ante las resistencias a los cambios	76
3.3.1. Factores necesarios que permite la innovación	77
3.3.2. Los cambios según el rol asumido por la dirección	79
3.3.3. Resistencias a los cambios	80
4. La acción directiva y el entorno institucional	89
4.1. Conocer, ser conocidos e integrarse en el medio	90
4.1.1. ¿Qué es lo que hay que conocer y para qué?	90
4.1.2. La escuela debe ser conocida por la comunidad	92
4.2. Establecer relaciones de colaboración interinstitucional	95
4.2.1. Cómo articular la colaboración	97
4.3. El caso de las escuelas incompletas de ámbito rural	100
4.3.1. La problemática	101
4.3.2. Algunas consecuencias para los directivos escolares	103
Síntesis del tema	107

Al finalizar el estudio de este tema, el participante debería ser capaz de:

- Analizar la naturaleza del trabajo directivo en los centros escolares, sus roles, sus nuevas competencias y los diferentes estilos, con el fin de inferir conclusiones útiles para la mejora del desempeño de la función.
- Revisar el concepto de gestión escolar y comprender cómo puede desarrollarse y mejorarse, creando espacios de participación en los que todos los componentes de la comunidad escolar se sientan involucrados y protagonistas.
- Conocer y aplicar algunas estrategias orientadas a disminuir las resistencias a los cambios e innovaciones en el centro escolar.
- Analizar la función directiva como un desempeño profesional que debe buscar la integración real de la escuela en el entorno en que está inserta, proyectar una buena imagen de sí misma y, a la vez, fomentar la colaboración con otras instituciones escolares, con el fin de desarrollar prácticas educativas más pertinentes y procesos de innovación más sostenidos.

Mapa Conceptual



La dirección escolar: justificación, naturaleza y características

En el ámbito escolar, igual que ocurre en cualquier otro tipo de organización, es necesario realizar un conjunto de tareas y actividades imprescindibles para su funcionamiento y que, en el caso de la escuela, poco tienen que ver con la actividad docente. Para llevar a cabo las tareas administrativas, de gobierno o de gestión de los recursos humanos es necesaria una preparación y una formación específica, muy diferentes a las que requieren personas que únicamente desempeñan tareas docentes.

Esto da lugar a un interés por dividir el trabajo que se desarrolla en el ámbito escolar de naturaleza muy variada entre los profesionales de la educación que trabajan en él, constituyendo una preocupación sostenida. La diferenciación en los puestos de trabajo y la necesaria especialización que esto implica constituye, por tanto, un intento por aprovechar más satisfactoriamente los recursos personales con los que se cuentan y por responder mejor a las demandas que la escuela recibe.

En este capítulo se expondrán las características necesarias para ejercer la función directiva en las instituciones educativas.

1.1

La necesidad de la función directiva

Los centros educativos son organizaciones muy complejas. Reciben, además, múltiples demandas de la sociedad que dan lugar a tareas que corresponden a ámbitos muy diversos: académico, administrativo, de gobierno de la institución, etcétera.

No obstante, resulta curioso constatar cómo las escuelas son unas de las pocas organizaciones en las que se observan a veces reticencias notables, cuando se plantea la definición de puestos de trabajo o la especificación de funciones.

Suele argumentarse que las instituciones que trabajan con personas y no con máquinas o piezas mecánicas, son diferentes e incluso desde posiciones extremas se argumenta que lo que debe prevalecer en

ellas es el elemento vocacional, la intuición o el saber artístico, por encima de cualquier intento de sistematización, planificación o conocimiento técnico.

Sin embargo, los directores y docentes suelen ver con buenos ojos que se especifiquen claramente las tareas de las personas que trabajan a su lado, como por ejemplo, las del personal auxiliar o administrativo. ¿Qué ocurre entonces?, ¿que el papel de los profesionales de la educación escolar no puede definirse y diferenciarse, o que los docentes se resisten fuertemente a cualquier intento de hacerlo?

La división del trabajo y la especificación de tareas son dos de las características de las organizaciones formales que no equivalen necesariamente a rigidez en la estructura organizativa. Al contrario, están relacionadas con la flexibilidad o los cambios en los puestos de trabajo, siempre deseables, ya que permiten que los profesionales puedan conocer la organización en la que trabajan desde diferentes ópticas.

“Entre todos lo haremos todo”. Ése ha sido el lema escolar entusiasta de muchas de nuestras escuelas progresistas durante años. En la actualidad, el enunciado debe seguir teniendo vigencia, especialmente su invitación a la acción participativa y colaborativa.

No obstante, la experiencia y las evidencias nos han enseñado que habría que añadir a la frase esta otra *“... pero determinando muy bien qué hará cada uno y cómo se establecerán las relaciones entre las actuaciones de cada cual”*. De lo contrario, la consigna que compartimos podría llevar a justificar procesos de gestión desordenados e ineficaces.

Son varios los argumentos utilizados por los diferentes profesionales a favor y en contra de la definición de cargos en el interior de la escuela. Veamos algunos de ellos con detenimiento.

1.1.1. Argumentos a favor de la función directiva en el ámbito escolar

En la actualidad, cada vez más profesionales de la educación están de acuerdo en valorar como positiva la definición de diferentes cargos en el interior de la institución, entre ellos el de la función directiva. Las ventajas que se derivan son varias. Veamos algunas de ellas:

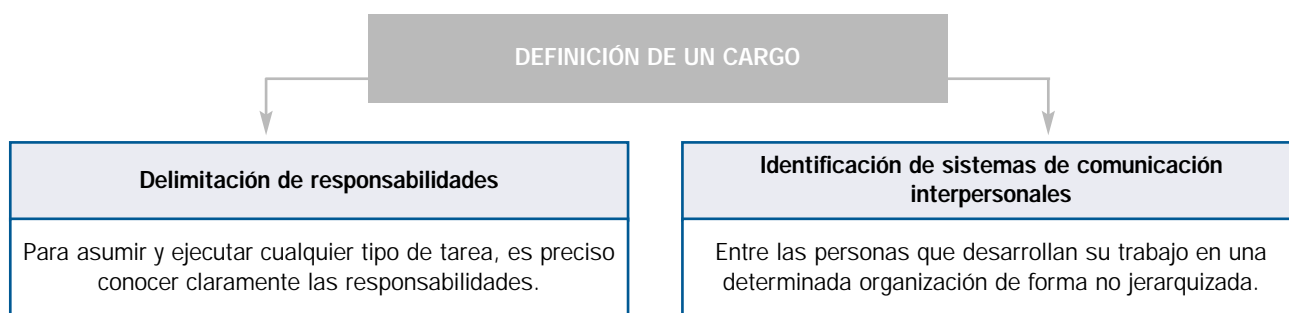


Figura 1. Ventajas resultantes de definir los cargos en el ámbito escolar.

Así pues, la definición de un cargo sirve para delimitar responsabilidades. Para que una persona asuma y ejecute correctamente sus tareas como docente, como coordinadora de un equipo, o como maestra de grupo, es preciso que conozca claramente sus responsabilidades. Sirve también para identificar las

pautas y los sistemas de comunicación entre las personas que desarrollan su trabajo en una organización y no tiene porqué suponer, necesariamente, estructuras jerárquicas o estratificadas.

Conviene, pues, delimitar los papeles de cada persona sin restricciones rígidas. Erróneamente, se supone con excesiva frecuencia que la definición de los cargos en las instituciones escolares obedece siempre a enfoques mecanicistas o a conductas autocráticas, cuando esa definición es perfectamente compatible con estructuras institucionales flexibles y acomodadizas, que pueden estar idealmente adaptadas a prácticas profesionales participativas y a la gestión en equipo.

Merece la pena recordar también que la distribución de tareas tiene mucho que ver con aspectos idiosincrásicos de cada escuela: con su tamaño, especialmente, o con elementos culturales relativos a las costumbres, tradiciones y prácticas arraigadas.

No resultaría, pues, recomendable cambiar un sistema satisfactorio de asignación de tareas sólo por el afán de cumplir a rajatabla las especificaciones uniformistas de la legislación, o por imitar modelos de otras escuelas, olvidando las peculiaridades de la institución propia, probablemente de características bien diferentes.

La división del trabajo y la especialización, en los casos en que el tamaño de la escuela lo permita, son además necesarias a causa de las características que tienen estas organizaciones: metas difícilmente determinables, articulación débil de los elementos de su estructura, variedad de tareas, etcétera.

En la escuela, pues, se desarrollan múltiples tareas que son necesarias. Entre ellas las de motivación, dinamización y coordinación de las actividades de todos los miembros del equipo, resultan imprescindibles en cualquier organización.

La conducción del grupo en función de las decisiones del propio grupo son las que corresponden a las labores directivas. Es necesaria, pues, la existencia de alguna persona: la directora, el subdirector, el coordinador de departamento, la coordinadora de etapa... O un pequeño grupo de personas: el equipo directivo, en su caso, que posean la necesaria formación y aptitud para asumir y desempeñar esas tareas, que difícilmente se podrán desarrollar con la simple agregación de actuaciones aisladas y solitarias de los docentes.

EJEMPLO

Seguramente, como simples ciudadanos, creemos que es bueno que los alumnos con necesidades educativas especiales estén atendidos por un maestro con la formación adecuada y el perfil profesional idóneo. Además, todos abogamos porque las estrategias y procedimientos que utilice en su trabajo sean especializados y diferentes a los de los demás docentes de la escuela. Lo mismo podríamos considerar en el caso de un docente que se dedique a la Educación Preescolar: entenderíamos razonable exigirle que conociese bien ese nivel educativo y que estuviese especializado en él; e igualmente, pensaríamos respecto a otro profesor cuyo trabajo consistiese en enseñar inglés, o de otro cuyas tareas tuviesen que ver con la orientación personal, escolar y profesional de los estudiantes. Todos estamos de acuerdo en exigir que cada profesional de la educación escolar asuma un papel diferente al de los demás compañeros y compañeras, en función de las tareas que debe desempeñar.

En cualquiera de los casos anteriores se suele admitir fácilmente que las diferencias en la naturaleza del trabajo de aquellos profesionales de la educación exigen que desempeñen tareas distintas. Se dice también que eso es bueno para la escuela ya que, además de enriquecerla con los aportes de personas especializadas, sirve para proporcionar mejores respuestas a las necesidades de los estudiantes. Parece coherente, por tanto, admitir también que la función directiva es necesaria y que cubre un conjunto de tareas igualmente imprescindibles para la organización y que para ejecutar esas tareas, claramente diferenciadas de las tareas docentes, se requiere de una formación y preparación específicas.

1.1.2. Argumentos en contra de la función directiva en los centros escolares

No obstante, todavía actualmente se manifiestan algunas posturas contrarias a la existencia de personas que desempeñen tareas directivas en los centros escolares. Sostienen, aunque cada vez con menos credibilidad, argumentos que pretenden justificar su negativa, similares a éstos:

- La acción directiva está en conflicto con los valores y las propuestas que deben promoverse en las instituciones educativas: libertad, autonomía, equidad, etcétera.
- Las tareas de control debilitan al grupo, conducen a las sospechas, a los resentimientos y generan problemas de legitimidad.
- La existencia de relaciones de autoridad en la escuela es contraria a los principios democráticos y ejerce una influencia negativa en el alumnado.
- Mediante la acción directiva nos aproximamos peligrosamente a los modelos de las organizaciones industriales y comerciales, que difieren grandemente de las organizaciones educativas.

Se considera que la mayoría de estas razones parten de unas premisas falsas y de una falta de conocimiento de cómo son realmente las escuelas democráticas y las organizaciones comerciales o industriales bien dirigidas. En general, todas estas argumentaciones se relacionan o tienen como referencia los modelos de escuela tradicionales (en la acepción más peyorativa del término) y la imagen de organizaciones no educativas caducas o superadas, que corresponden muy poco a las realidades actuales.

Hoy día, en unas y otras, es perfectamente compatible el trabajo que busca por un lado la eficacia y la calidad y por el otro, sistemas de funcionamiento basados en el trabajo en equipo, en los que la diferenciación jerárquica no existe o no se considera.

La calidad, aparentemente relacionada con conductas directivas autoritarias y eficientistas, puede conseguirse mediante acciones directivas basadas en valores (respeto, trabajo bien hecho, sinceridad o colaboración).

Se tiene, por tanto, una diferencia muy pequeña entre los órganos que tradicionalmente se denominaban de línea (en ellos reside la autoridad formal) y de *staff* (unidades de carácter técnico o de apoyo).

En la figura 2 pueden observarse los diferentes argumentos utilizados a favor y en contra de la existencia de la función directiva.

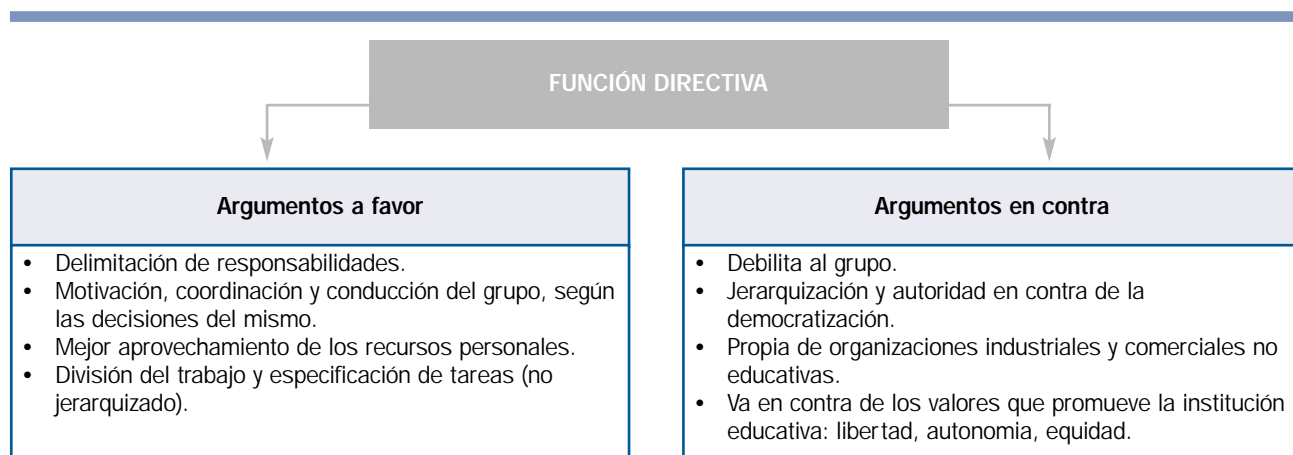


Figura 2. Argumentos a favor y en contra de la existencia de roles de dirección en la escuela.

Por otra parte, tal vez la dirección sería innecesaria si se hace referencia a situaciones ideales, pero que en la práctica son imposibles. Así, seguramente, la dirección no sería necesaria en una organización en la que sus miembros fuesen seres perfectos o si las propias organizaciones fuesen infalibles. Ahora bien, si se tiene en cuenta la imperfección humana y la falibilidad de sus obras, tal vez sea inevitable admitir con naturalidad la necesidad de personas que asuman las tareas de coordinación y dinamización de grupos, como se sugiere en algunas líneas anteriores, sin por ello identificar su función con conductas arbitrarias, autoritarias.

EJEMPLO

Admitimos, desde luego, que existen situaciones excepcionales. A nadie se le ocurriría plantear una discusión sobre la atribución de la función directiva a una persona u otra en una organización de escasos miembros. Seguro que en una escuela pequeña atendida por dos docentes, la última preocupación que les inquieta es determinar quién de ellos ejercerá las funciones directivas. Allí sí que “entre todos lo harán todo”, sin grandes diferenciaciones en las tareas, aunque formalmente las normativas indiquen que uno de los dos deba asumir formalmente las tareas de dirección, que acabarán necesariamente compartiendo.



En el texto se enumeran las distintas razones que justifican la existencia del papel de director en las instituciones escolares:

- Delimitar responsabilidades.
- Organizar, coordinar y motivar al equipo.
- Favorecer la comunicación.

Repase mentalmente cada una de ellas. ¿Justifican por sí mismas la existencia de una figura directiva dentro de la institución? En caso de duda, vuelva a leer el apartado.

1.2 Dirigir: noción e implicaciones

Todavía hoy existen docentes, en determinados contextos, que tienen prevenciones por incorporar a su léxico profesional las expresiones dirección o dirigir.

Probablemente han sido objeto de los efectos de discursos redentores de personas que siguen utilizando criterios de análisis anacrónicos para conocer y describir la función directiva y que la conciben a la manera militar, como una práctica autocrática y acrítica, exenta de controles técnicos y democráticos. Suelen ser las mismas personas que, en su trabajo, aceptan sin objeciones el papel de director de una investigación o de un departamento, eso sí universitario, o aceptan sin reparo cargos que se denominan mediante expresiones que comienzan con la locución “jefe de...” sin importarles demasiado las connotaciones peyorativas de esos términos, cuando afectan a su caso personal.

Antes de continuar, por lo tanto, es necesario conocer el significado del término. Definir la función directiva depende mucho del enfoque de análisis con el que se estudien las organizaciones. Poco tiene que ver el concepto de dirección desde una perspectiva estructural y formal con el que resulta de considerarlo desde modelos de análisis políticos o simbólicos.

Dirigir una escuela consiste en la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen unas determinadas acciones, que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos.

La expresión influir debe despojarse aquí de todo tipo de connotaciones peyorativas.



Figura 3. Acciones que el director utiliza para influir en el equipo.

EJEMPLO

Supongamos que en una escuela se viene observando que el material bibliográfico está disperso y mal ordenado: algunos libros están simplemente amontonados en algunas dependencias (oficina de la directora, sala de profesores...); otros están en cajas de cartón en una bodega; otros en los armarios de las aulas. Si en esa escuela se ha tomado en común la decisión de ordenarlos y poner en funcionamiento una biblioteca escolar para poderlos usar de una manera más racional, diversas acciones deberán desarrollarse: trasladar los libros y reunirlos en un solo espacio, catalogarlos, ficharlos, clasificarlos; comprobar si faltan determinados títulos imprescindibles para tratar de adquirirlos, preparar una sala y unos armarios para colocarlos, elaborar unas normas de uso para el nuevo servicio que se crea, etcétera.

Esas tareas, en las que seguramente intervendrán varias personas aportando su colaboración en momentos concretos y mediante acciones diferentes, deberían desarrollarse necesariamente de manera coordinada. En las organizaciones complejas, como se ha señalado, la coordinación deseada requiere de una instancia (una persona o un equipo) que, además de ayudar al desempeño directo de las tareas que se han descrito (a menudo habrá que colaborar trabajando conjuntamente, ya que los recursos suelen ser escasos), dinamice aquellos trabajos; motive a los docentes para que los desarrollen; les proporcione ideas e informaciones para facilitar la tarea; coordine y sincronice las actuaciones de unos y de otros; observe el proceso para sugerir maneras de mejorarlo; proporcione recursos: tiempo, ideas, materiales, etcétera, con el fin de que todas aquellas tareas se hagan adecuadamente.

La noción de dirigir que aquí se plantea no tiene por qué implicar manifestaciones arbitrarias o conductas autoritarias; se puede dirigir mediante planteamientos democráticos, participativos y nada jerárquicos.

Para nosotros, la acción directiva no es ni debería consistir en el simple ejercicio de la autoridad, no se basa en la servidumbre de las personas dirigidas, no tiene como fundamento la falta de sensibilidad respecto a las necesidades personales ni la desconsideración de los derechos democráticos de las personas. La existencia de una dirección unipersonal o en equipo es perfectamente compatible con los procesos democráticos y la toma de decisiones participativa.



Antes de continuar con el estudio del módulo defina mentalmente el concepto:

- Dirigir.

Evite para ello las implicaciones negativas que hacen referencia al término. Puede ayudarle el imaginar posibles decisiones que el director de un centro debe tomar en el día a día, en su trabajo.

Las fuentes de poder para ejercer la función directiva

El ejercicio de la función directiva da lugar a múltiples actuaciones e interacciones entre individuos en el seno de la organización. Esas interacciones originan:

- Una relación entre diversas personas (un director o un equipo de dirección no opera aisladamente por sí mismo, necesita de otros) en la que la influencia y el poder están repartidos de forma desigual.
- Un intercambio psicológico y/o económico entre quienes dirigen y las personas sobre quienes éstas influyen, en el cual las personas dirigidas deben consentir, en alguna medida, ser dirigidas.
- La comunicación adquiere una importancia considerable en estos procesos.
- La eficacia de quienes dirigen guarda una relación entre estos tres elementos:
 - El rendimiento del grupo en función de sus posibilidades y recursos.
 - La consecución de los objetivos de la organización.
 - La satisfacción de las necesidades y de las expectativas de los miembros del grupo.

Este último aspecto plantea una situación compleja, ya que la persona que dirige no debería pretender simplemente conseguir los objetivos que se establecieron para toda la organización, sino también potenciar los objetivos particulares de las personas que colaboran con ella y los del grupo, en su conjunto. Como consecuencia, la tarea de un dirigente debería valorarse, no únicamente por el hecho de haber conseguido los objetivos de la organización, sino también por la medida en que su influencia contribuya a modificar las actitudes y las conductas de las personas colaboradoras y a satisfacer sus aspiraciones de desarrollo personal y profesional.

Todas estas relaciones interpersonales tienen que ver con diversas formas de ejercicio del poder. Las posibilidades que tiene un director escolar para motivar, convencer a los demás e influir sobre ellos, modificando sus conductas con relación a los objetivos de trabajo, se basan en gran parte en el poder percibido por él mismo así como por el grupo y en el poder efectivamente existente. Dicho de otra manera: para poder influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa se necesita un poder en el que apoyarse.

Ahora bien, ¿de dónde proviene este poder?, ¿de qué instrumentos disponen las personas que dirigen para influir en las demás? Veamos diferentes maneras de ejercer el poder.

1.3.1. Tipología de las fuentes de poder

La capacidad de influir puede provenir de varios tipos de poder:

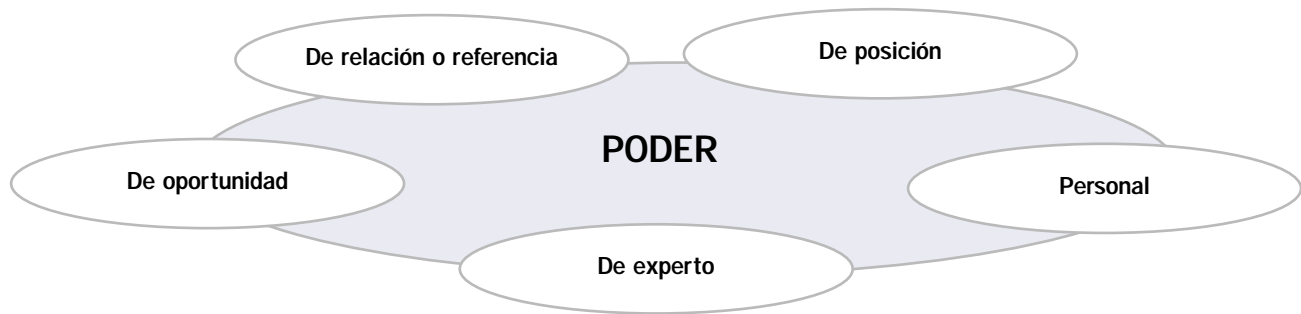


Figura 4. Fuentes de poder.

A continuación, veamos cada uno de ellos más detenidamente.

EL PODER DE POSICIÓN

El **poder de posición** es aquel que tiene y se reconoce a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. Está asociado a conceptos como jerarquía, rango, nivel, nombramiento oficial o legalidad.

Sería el caso de un director al cual se obedece simplemente porque el cargo que posee tiene un gran reconocimiento formal, está reforzado por unas leyes y normas que le atribuyen relevancia y le hacen acreedor de acatamiento.

EJEMPLO

Imaginemos la estructura de una determinada organización, representada en un organigrama vertical. Las personas que allí trabajan obedecen a quien ocupa la unidad que está en la cumbre de esa estructura, porque reconocen sumisión a la autoridad que proporciona el cargo. Es más, cumplen lo que dice esa persona, independientemente de quién sea, de cómo se llame, de cómo sea y de lo que proponga, ya que, de hecho, no le obedecen a ella sino al cargo que representa. En organizaciones en las que ésta es la única fuente de poder visible podrían llegar a obedecerse incluso órdenes que todo el mundo reconoce desacertadas.

Como puede verse, el poder de posición le viene dado al individuo, por una ley, por una disposición superior, o por factores culturales, como podría ser una fuerte tradición o una arraigada costumbre.

EJEMPLO

Se podría encontrar en el caso de un docente que recibe una instrucción o una solicitud de un compañero de la escuela y, a la vez, un requerimiento idéntico que procede de la coordinadora de su zona escolar. Si ante el compañero responde de manera pasiva y a la coordinadora responde de forma diligente, una de las razones podría ser que atribuye a la coordinadora una capacidad de influencia mayor, simplemente por razón del cargo (ambos le pidieron lo mismo), tradicionalmente asociado a autoridad y a la posibilidad de recibir de él sanciones positivas o negativas. Se trata de un poder, en muchos casos, puramente simbólico.

Imagine ahora que usted está conduciendo un automóvil por una avenida y que, sin darse cuenta, está aumentando la velocidad de la marcha. De tal manera que, sin advertirlo, está circulando a 110 km/hora, cuando la velocidad máxima permitida es de 80. De repente, mira por el espejo retrovisor y comprueba que justo detrás de usted circula un vehículo de la policía Nacional Civil. Con toda rapidez dirige su mirada al indicador de velocidad y... ¿qué hace usted inmediatamente? Reducir la marcha, frenar, ¡claro! ¿Es necesario que alguien le dé una orden para que lo haga?, ¿es preciso que le recuerden expresamente la necesidad de reducir la velocidad y le adviertan del riesgo (físico y de pagar una fuerte multa) que corre si no lo hace? Usted ha obedecido a un vehículo que está pintado de una determinada manera, sin plantearse siquiera quiénes son las personas que lo conducen. Podría tratarse de unos malhechores que lo robaron y vienen de cometer un delito. Obedeció a un símbolo.

EL PODER PERSONAL

El **poder personal** está relacionado con determinados rasgos de la personalidad o características de quienes dirigen. El hecho de tener un carácter peculiar, habilidades comunicativas, una determinada presencia física, poseer carisma o condiciones de liderazgo, son elementos que conforman, entre otros, esta fuente de poder.

Lo poseen las personas que conocen muy bien las necesidades y preocupaciones de los individuos de su grupo y saben sintonizar con ellas. Se trata de personas que suelen preocuparse por la vida afectiva de sus colaboradores y son capaces de arrastrar a los demás en torno a unas ideas a través de aquel conocimiento, o, también, de obrar de forma ejemplar ante ellos.

Es frecuente encontrar personas que desempeñan funciones directivas en un centro escolar, que son muy bien aceptadas por sus compañeros y compañeras, cuya capacidad de influencia no está relacionada con la jerarquía que podría proporcionar el cargo, sino con su capacidad de liderazgo afectivo o ideológico.

EL PODER DE EXPERTO

El **poder de experto** se construye a través de la pericia o la competencia profesional. El ascendente personal se consigue por la credibilidad que otorga el conocimiento normalmente superior al que tienen los demás con relación a la naturaleza, objetivos, estructura y sistemas de trabajo propios de la institución.

Poseen este poder las personas que están adecuadamente formadas y actualizadas con relación al trabajo que desempeñan y que tienen un gran conocimiento del medio en que se desenvuelven. Todo ello les proporciona credibilidad ante los demás. Los miembros del grupo siguen a sus directores porque ven en ellos a personas solventes, ya que demuestran poseer recursos a la hora de proporcionar u obtener las informaciones, sugerir las ideas y soluciones que se necesitan, o también, porque observan conocimiento, rigor y acierto en sus prácticas profesionales.

EL PODER DE OPORTUNIDAD

El **poder de oportunidad** viene dado por acontecimientos transitorios o situaciones de contingencia, que posibilitan el ejercicio satisfactorio de la dirección a las personas que están rodeadas de circunstancias que les son favorables.

A menudo se dice coloquialmente que es propio de las personas que se encuentran en el lugar oportuno y en el momento adecuado. Determinados momentos, situaciones, coyunturas y circunstancias, pueden convertir a un individuo en una persona con una capacidad de influencia transitoria sobre los demás, que se mantendrá mientras aquellos factores circunstanciales le sigan siendo favorables.

EJEMPLO

En un taller de capacitación un director exponía que durante el curso escolar anterior había propuesto al equipo de docentes que se involucraran en un determinado proyecto, fácilmente asequible. Según comentaba, apenas le hicieron caso. El grupo manifestó resistencias, la tarea no se llevó a cabo y el director experimentó una gran frustración. En suma: no tuvo capacidad de influencia en el grupo. Durante el año escolar siguiente volvió a proponer la realización del mismo proyecto al mismo grupo de maestros y observó reacciones bien distintas: lo aceptaron y se implicaron en él de manera activa y entusiasta. ¿Cuál fue la causa de ese cambio, si él seguía siendo el mismo y presentó una propuesta idéntica? Sus colegas de taller resolvieron su duda rápidamente a través de preguntas como éstas: ¿Tuvo en cuenta el momento al presentar tu propuesta?, ¿lo hizo al inicio del ciclo escolar?, ¿al final? ¿En esa época los docentes estaban cargados de trabajo o iban más descansados? ¿Cuál era el clima del grupo cuando presentó la iniciativa? ¿Se estaba viviendo algún conflicto entonces? Seguramente nuestro director olvidó que pudo haber incrementado su poder de influencia de haberse preocupado por plantear su propuesta en un contexto de circunstancias favorables: momentos, situaciones, compañías...

Existe otro tipo de poder, el **de relación** o **de referencia**, que no reside directamente en la persona, sino en quienes están próximos a ella.

Si se imagina un marco social poco sano, sería el caso de un directivo escolar que tiene poder porque es muy amigo de una autoridad superior y todo el mundo lo sabe; o porque es un familiar de alguien que tiene un cargo relevante en órganos de decisión del sistema escolar y utiliza aquella amistad o este parentesco, para influir en los demás.

1.3.2. La correcta utilización de los diferentes tipos de poder en la institución escolar

Las cinco fuentes de poder que se han enumerado constituyen otras tantas columnas en las que se sustenta la acción directiva.

Razonablemente, tratar de reforzarlas, debería ser una preocupación constante de las personas que dirigen. La finalidad de esta tarea no debería consistir tanto en un afán de notoriedad o un ansia desmedida de perpetuarse en el cargo, sino una sana intención de promover mejores prácticas educativas, a través de procesos de dirección más adecuados y justos.

Ahora bien, ¿cómo se pueden reforzar esas fuentes y aumentar, así, la capacidad de influir?

Aumentar el poder de posición no debería ser la aspiración prioritaria de unos directores, que pretenden mejorar la educación a través de la implicación de las personas en proyectos de innovación, basados en la colaboración, la colegialidad y el trabajo en equipo. Si su aspiración consiste en dirigir únicamente a través del uso del poder formal que confieren las autoridades y las leyes, se está describiendo un anhelo pobre y poco meritorio. Por otra parte, aumentar su poder de posición no depende del director, sino de lo que determinen las instancias que están por encima de él: las autoridades que pudieran apoyarle, o determinadas disposiciones normativas, o leyes que pudieran reforzar su estatus.

También, aunque el poder personal o carismático podría aumentar en alguna medida a partir del aprendizaje que supone la revisión colaborativa y el análisis sistemático de las prácticas directivas, es una facultad que está muy condicionada por las características de nuestra personalidad y por múltiples factores subjetivos. Tratar de aumentarlo sería, en cualquier caso, una tarea a largo plazo.

Sin desmerecer las acciones que podrían ayudar a aumentar el poder formal o el liderazgo afectivo, interesa priorizar y desarrollar otras prácticas que se relacionen con actividades que estén más al alcance, que sean coherentes siempre con los principios democráticos y que, si es posible, prosaicamente, proporcionen resultados más útiles a corto plazo.

De las fuentes de poder tratadas en el tema, interesan fundamentalmente: el poder de experto y el poder de oportunidad.

CÓMO AUMENTAR EL PODER DE EXPERTO

Para aumentar este tipo de poder es necesario desarrollar una constante actividad, centrada en la formación y en la capacitación permanentes. Una persona que pretende dirigir a través de la credibilidad que proporciona el conocimiento, tratará de desarrollar prácticas diversas relacionadas con su formación. Sin duda, ya se conocen los beneficios de algunas de ellas.

Sin la intención de ser exhaustivos, presentamos algunas de éstas:

Conocerse mejor a sí mismo	Adquirir hábitos lectores de textos relacionados con la práctica profesional
Diagnosticar continuamente con el fin de conocer sus fortalezas y debilidades para tratar de mejorar en los aspectos más débiles, considerando especialmente el valor de las informaciones que proporcionan los demás.	Libros, revistas, textos legales, etcétera, en los que se presenten reflexiones, experiencias, investigaciones o normativas y mantener una disciplina y frecuencia con relación a esos hábitos.
Intercambiar experiencias	Organizar eventos formativos
Visitar colegas directores de otras escuelas, intercambiar experiencias y aprender recíprocamente.	Conferencias, talleres, intercambios, seminarios, etcétera, sobre temáticas relacionadas con la gestión de la escuela.

Figura 5. Diferentes prácticas que pueden desarrollarse para aumentar el poder de experto.

CÓMO AUMENTAR EL PODER DE OPORTUNIDAD

Para aumentar el poder de oportunidad es importante mantener una continua actitud de diagnóstico y de análisis. Preocuparse por conocer qué está pasando en la escuela y, sobre todo, analizar las causas de por qué ocurre, sugerirá procedimientos de actuación adecuados y oportunos.

Es posible aumentar el poder de oportunidad:

- Considerando las circunstancias que concurren en cada caso o situación, haciéndolas aliadas a nuestras propuestas e interviniendo en ellas en la medida que sea posible.

EJEMPLO

Decidir el inicio de una innovación que afectará especialmente a un grupo de docentes en una u otra época del año escolar, como se ha visto, no debe ser fruto de la casualidad o el azar. La capacidad de influir está condicionada por los momentos y a lo largo del año habrá algunos más favorables que otros, en los que los docentes estarán más o menos receptivos, motivados o cargados de trabajo. Se tratará, pues de saber descubrirlos, elegirlos o provocarlos.

- Considerando las fortalezas y las debilidades del grupo de docentes, con relación a lo que se pretende promover en ellos. O, dicho de otra manera, haciendo coherente y proporcionado lo que se propone adecuándolo a las situaciones concretas de cada caso y a la disponibilidad real de recursos.
- Utilizando los efectos positivos de una actuación exitosa anterior para proponer nuevas ideas e iniciativas, aprovechando el impulso.

Considerando concurrentemente las capacidades de cada uno de los miembros del equipo directivo, seguramente bien diferentes entre unos y otros, e integrándolas de tal manera que esa acción sinérgica potencie al propio equipo.

Sin duda, los miembros del equipo son personas que poseen capacidades diferentes con relación al desempeño de las tareas que les son propias y, a la vez, diferencias entre cada uno de ellos, con relación al grado de poder de experto y al poder carismático o personal que poseen. Se trata de otorgar un protagonismo diferente a cada miembro del equipo según los casos, en función de lo que pretende conseguirse en cada momento.

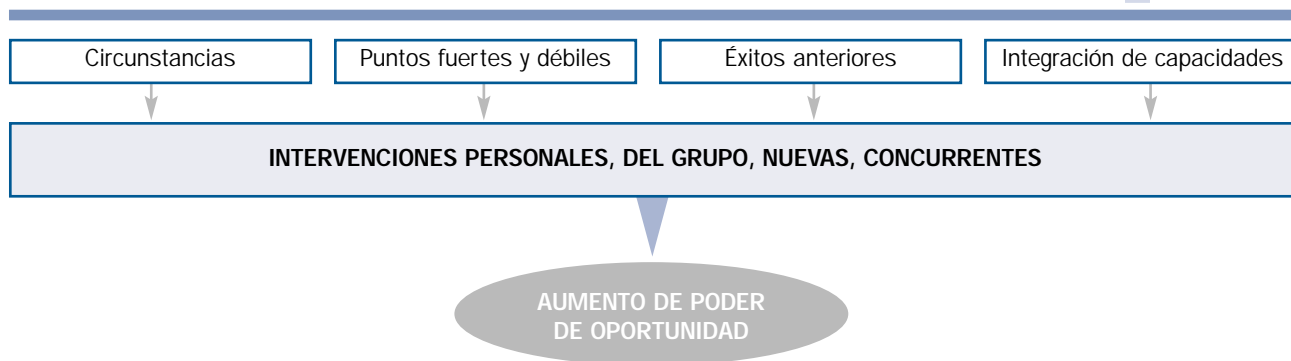


Figura 6. Prácticas adecuadas para ampliar el poder de oportunidad.

EJEMPLO

Si lo que se intenta es dinamizar a un grupo de docentes para que se animen a iniciar una práctica innovadora, tal vez sea recomendable que la propuesta no la presente cualquiera, sino aquel miembro del equipo directivo que tenga más credibilidad personal con relación a lo que se pretende. Será recomendable en esas circunstancias que presente la propuesta la persona que tiene más carisma personal o liderazgo, ya que probablemente será capaz de entusiasmar e involucrar más fácilmente. En cambio, una vez puesta en marcha la experiencia, tal vez no convenga que acompañe su desarrollo y guíe al grupo la misma persona creíble por su calidez y liderazgo afectivo sino otro miembro del equipo, creíble por la sólida formación que posee, por las aportaciones técnicas que es capaz de hacer, con relación a lo que se está desarrollando, ya que, tal vez, sea la ayuda y el motor más adecuado que el grupo necesita en ese momento.



Lea con atención los cinco tipos de poder que se han desarrollado en el texto. Recuerde la definición de cada concepto.

- Poder personal.
- Poder de experto.
- Poder de oportunidad.
- Poder de relación o referencia.
- Poder de posición.

¿Cuál o cuáles de ellos resultan más apropiados para las funciones de dirección?

1.4

La naturaleza y las características del trabajo directivo

“La teoría clásica dice que el directivo organiza, coordina, planifica y controla: los hechos sugieren otras cosas” Mintzberg (1975: 49).

Cuando la directora de un establecimiento escolar debe atender al padre de un alumno que está en la puerta reclamando ser recibido, sin visita previa concertada; cuando debe ocuparse de un alumno que ha sufrido un pequeño accidente en el patio y nadie puede socorrerle porque todos los docentes están ocupados en sus aulas; cuando tiene que completar, por la vía urgente, la documentación requerida por la departamental; cuando todo lo anterior puede llegar a producirse casi simultáneamente, la directora, ¿está realmente organizando, coordinando, planificando o controlando?

De hecho, estas cuatro palabras que han predominado en el vocabulario de los estudios sobre la dirección, desde que Henry Fayol las introdujo en 1916, nos dicen muy poco hoy día respecto a lo que los directivos hacen realmente.

1.4.1. Algunas teorías sobre los directivos en su trabajo

El estudio de la dirección pocas veces se ha dirigido hacia un interés por encontrar respuestas a la pregunta básica: ¿qué hacen realmente los directivos?

Sin una respuesta satisfactoria a esta cuestión, difícilmente se podrá entender qué supone dirigir y mucho menos, construir sistemas y métodos para ayudar a hacerlo mejor, revisando e innovando las prácticas directivas.

Al igual que en los demás sectores, se cree que también en el ámbito de la educación escolar existe una relativa ignorancia respecto a la naturaleza del trabajo directivo. Si bien, desde hace tiempo, se han venido desarrollando muchos estudios sobre los profesores (su formación, su pensamiento, el análisis de sus tareas o la interacción didáctica), poca cosa se ha hecho por conocer qué hacen, por qué y cómo hacen las cosas los directores escolares.

Como consecuencia de este desconocimiento se puede llegar a construir visiones idealizadas de la dirección escolar o, por el contrario, imágenes catastróficas llenas de incidentes desagradables y fracasos.

BOLMAN Y DEAL (1987)

Fruto de esta ignorancia, se puede llegar a asumir como cierto lo que Bolman y Deal (1987: 241) denominaron la visión mitológica del director. Así, frecuentemente, se les ha identificado como *“actores racionales que utilizan la mayor parte de su tiempo planificando, organizando, coordinando y controlando actividades de sus subordinados”*.

Ha contribuido mucho a esa visión el contenido de algunas publicaciones: ciertos libros, los textos legales y reglamentarios y también algunas instituciones de capacitación y determinadas acciones formativas que se desarrollan en ellas. Han construido una imagen del director como una persona moderna, imperturbable, racional, ayudada por colaboradores leales, que utiliza una tecnología sofisticada y que incluso se diferencia de los miembros de su equipo por su indumentaria, los espacios que posee (una oficina propia, por ejemplo) o las liturgias que celebra. Personas, en fin, que desarrollan sus políticas y se comunican con los demás por medio de una estructura y unos canales formales bien definidos y que consiguen los resultados que tan racionalmente se habían previsto. Tal como dicen estos dos autores: *“suena bonito, pero es a menudo fantástico”*.

MINTZBERG (1975)

Mintzberg (1975), en una aportación hoy ya clásica, hizo una descripción magistral y todavía vigente de lo que denominó el *folclore* (lo que se dice y se cree que los directores hacen) y los *hechos*, es decir, lo que los directores hacen de verdad en su trabajo diario. A partir de un estudio sobre la literatura, de la cual cita investigaciones sobre directores de todo tipo, de organizaciones asimismo muy diferentes, realizadas mediante metodologías diversas: observadores en la sombra, uso de diarios, grabaciones, etcétera y de sus propias investigaciones con directores generales, concluye afirmando que *“los resultados de estas investigaciones se asemejan tanto a las palabras de Fayol como a una pintura cubista a otra del Renacimiento”*.

1.4.2. ¿Cómo actúan los directivos escolares? Aprender de sí mismo

Todos los estudios realizados sobre directores escolares proporcionan un fascinante recorrido y una revisión sobre cómo es realmente la función directiva, muy a menudo precaria e incierta.

GRAN FRAGMENTACIÓN EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Resulta interesante constatar cómo los estudios de Mintzberg o los de Stewart (1982) con directores generales, (éste último demostró cómo la fragmentación en el trabajo diario de los directivos suponía una media de nueve minutos dedicados a cada actividad), coinciden en un alto grado con los resultados sobre directores escolares.

Las investigaciones que hemos analizado sobre directores escolares de Gran Bretaña (Hall, Mackay y Morgan, 1986: 136-137 y 1988: 79-91), de Suecia (Stegö y Alehammar, 1990: 13-14), de Alemania (Hopes, 1986) y la que Gimeno (1995) desarrolló en España, demuestran que *“los directivos escolares desarrollan una actividad intensa que se caracteriza por ejecutar un gran número de tareas, de naturaleza muy variada, realizadas en períodos cortos de tiempo, de manera muy fragmentada, por tanto sometida a múltiples interrupciones y utilizando medios fundamentalmente verbales”*. Es decir, no se manifiestan apenas diferencias con la naturaleza del trabajo de los directores, en general, que se señalaba antes.

Los resultados de nuestra investigación (Antúnez, 1991) sobre 100 directores y directoras de escuelas públicas de Enseñanza Primaria en Cataluña (España) nos permiten afirmar que la naturaleza y características del trabajo de los directivos de la muestra no difieren del de sus colegas europeos. Creemos que estas conclusiones, lejos de ser sorprendentes, pueden resultar incluso obvias para cualquiera que haya estado durante un día delante o detrás de la mesa de la oficina de un directivo escolar.

TOMA DE DECISIONES RÁPIDA E INTUITIVA

Es importante precisar en este punto que las personas que desarrollan tareas directivas gastan mucho de su tiempo llevando problemas de reunión en reunión.

Si salimos un momento del ámbito de lo escolar podemos ver lo que nos sugieren los trabajos de Kotter (1982). El investigador, observando durante varios meses a directores, demostró que raramente tomaban decisiones siguiendo los esquemas y pautas racionales. Las decisiones emergían de la avalancha, a veces confusa, de las conversaciones, reuniones e informes. Los sistemas de información sofisticados servían mucho más para saber lo que ya había pasado el mes precedente o el año anterior que para saber qué es lo que había que hacer inmediatamente o al día siguiente. Parece ser, pues, que las decisiones de las personas que desempeñan tareas directivas se toman más por intuición, por sensaciones y corazonadas, que como resultado de diagnósticos y análisis racionales. Por otra parte, la experiencia o los éxitos y fracasos anteriores influyen también en aquellas decisiones.

Una vez comentadas las diferentes teorías relativas al trabajo del directivo, podemos repasarlas en la figura siguiente:

AUTOR	TEORÍA
Teoría clásica de Fayol, H. (1916)	El directivo organiza, coordina, planifica y controla.
Visión folclórica de Mintzberg (1975)	Hay una gran diferencia entre lo que se dice y se cree que los directivos hacen (folclore) y lo que hacen de verdad en su trabajo diario (hechos).
Visión mitológica de Bolman y Deal (1987)	Los directivos son actores racionales que utilizan la mayor parte de su tiempo planificando, organizando, coordinando y controlando actividades de sus subordinados.
Varias teorías: Hall, Mackay y Morgan (1986), Stegö y Alehanmmar (1990), Hopes, (1986) Gimeno (1995), ...	Los directivos escolares desarrollan una actividad intensa que se caracteriza por ejecutar un gran número de tareas, muy variadas, realizadas en períodos cortos de tiempo, muy fragmentadas.
Teoría de Kotter (1982)	Los directivos en pocas ocasiones toman sus decisiones siguiendo pautas y esquemas racionales.

Figura 7. Teorías sobre las funciones directivas.

Expresadas las características de la naturaleza del trabajo directivo, podemos concluir después de este breve análisis, que parece conveniente olvidar, de alguna manera, las palabras de Fayol y aproximarse al estudio de la tarea directiva de una manera más útil y realista.

Además, mantener la vigencia de la visión mitológica del directivo de Bolman y Deal o folclórica de Mintzberg, conduce a que los propios directivos vean su trabajo como mucho más racional de lo que realmente es y a que se vean a sí mismos con más poder para controlar los acontecimientos de la organización, del que realmente tienen. Estas percepciones suelen ser incompletas y a menudo erróneas.

Hay que admitir, sin embargo, que estos mitos han sido reforzados mucho, como dijimos antes, por la literatura relativa a la dirección y por múltiples actividades de formación inicial y permanente de directivos, que únicamente consideran una parte de la realidad: la estructura de la organización.

La realidad es mucho más compleja y la dirección no es un ejercicio sencillo. Para entenderlo hay que considerar también a las personas, las culturas, las micropolíticas de la institución y a otros elementos, tan importantes como la estructura.

1.4.3. Hacia la construcción de modelos de dirección y de gestión propios

El marco en el que se desarrollan las actividades directivas es, como hemos visto, complejo y, en la actualidad, especialmente exigente. Son múltiples los requerimientos a los que se ve sometido diariamente el director escolar:

- ¡Hay que ser eficientes!
- ¡Debe proporcionarse una educación de calidad!
- ¡Hay que dar una adecuada respuesta a las demandas de las nuevas reformas educativas y al control técnico y social al que debemos someternos!
- ¡Hay que frenar la deserción de alumnos, motivar al profesorado!

Para tratar de encontrar algunas respuestas a estas demandas, tradicionalmente, se ha recurrido a soluciones y guías de acción que, en muchas ocasiones, han sido tomadas directamente de las directrices y propuestas procedentes de los resultados de los estudios y las prácticas de las organizaciones no educativas. Probablemente las soluciones hayan sido adecuadas en algunos casos.

Sin embargo, queremos destacar la importancia de desarrollar modelos organizativos y pautas para la práctica de la dirección, que sean propios y surgidos a partir de la experiencia en la gestión de las escuelas mismas.

A menudo se nos dice: “la escuela debe funcionar como una empresa” o “hay que aprender de las empresas e imitarlas”. Como consecuencia, frecuentemente nos empeñamos en querer traspasar directamente, sin más matices, las soluciones y prácticas de organización y de dirección de las instituciones no educativas a nuestras prácticas escolares. Sin embargo ¿no deberíamos dejar también que las organizaciones industriales y comerciales, las empresas, sigan aprendiendo de las instituciones educativas?

La expresión anterior tal vez pueda parecer algo exagerada o confusa. Vamos a explicarnos algo más. Resulta sorprendente la insistencia en los mensajes que se reciben en las escuelas para que se aprenda del mundo de la empresa, diferentes aspectos:

- Las bondades y los beneficios de las organizaciones de **estructuras flexibles** (baja diferenciación jerárquica, movilidad en los individuos, equipos mixtos de trabajo, etcétera).
- La importancia de la **evaluación continua** de los procesos y no sólo de los resultados, como parecen querer enseñar desde las empresas, con lo de la calidad total.
- Las ventajas y potencialidades de los **enfoques colaborativos** o del control democrático.

Esos principios, fundamentalmente, que son los que sostienen hoy día a las organizaciones más exitosas, flexibles y modernas ¿acaso no se vienen considerando desde hace años, en la gestión y dirección de muchas de las escuelas? ¿Quién ha aprendido de quién?

Aprendan nos dicen sobre la participación a través de las experiencias de los círculos de calidad empresariales; tomen ejemplo de los principios de la *adhocracia*, que postulan las organizaciones modernas. ¿Acaso no se sabía ya bastante de todo eso desde hace años en las escuelas progresistas, por haberlo aprendido de la propia práctica?

¡Hay que dirigir por valores!, éste parece ser el último descubrimiento en las organizaciones no educativas. Lo aplaudimos, pero ¿no es para cualquier docente o para cualquier directivo escolar una certeza y una evidencia desde hace ya bastante tiempo? ¡Atrevámonos a construir modelos de dirección y de gestión a través de nuestras organizaciones y del análisis y estudio riguroso de nuestras propias prácticas y experiencias!



Recuerde las diferentes teorías que se han descrito en el tema sobre los directivos escolares.

- Teoría clásica.
- Teoría mitológica.
- Teoría del folclore.
- Teoría de Kotter.

¿Cuál de ellas se acerca más al trabajo diario de un directivo en la institución escolar?

1.5 Roles y funciones

Las tareas que desarrollan los directivos escolares son, como se ha visto en apartados anteriores, de naturaleza diversa y variedad múltiple. Para facilitar su análisis y estudio se propone agruparlas en bloques de roles.

Un **rol** agrupa a un conjunto de patrones conductuales esperados que se atribuyen a quienes ocupan una determinada posición en una unidad social. O, si se prefiere, designa el conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o a un puesto de trabajo determinado que, por tanto, abarca a un conjunto de actuaciones o de tareas.

En el estudio citado (Antúnez, 1991) se identificaron un gran número de tareas típicas que puede ejecutar un director escolar. Estas, pueden distribuirse en dieciséis roles específicos diferentes que, a su vez, pueden agruparse en siete bloques.

Los bloques están diferenciados, según reúnan tareas de los tipos siguientes:



Figura 8. Diferentes bloques de tareas que ejecuta un director.

Los dieciséis roles están distribuidos de esta manera:

BLOQUE	ROLES	
Tareas personales	Dirección de sí mismo.	
Tareas interpersonales	<i>Relaciones interpersonales:</i> - Cabeza visible - Líder	<i>Relaciones externas:</i> - Enlace formal - Negociador y "pedigüeño"
Información y comunicación	Gestor de la información	
Actividades centrales de la organización	Técnico en organización Gestor del currículo Profesor Evaluador	
Gestión de recursos	Materiales Económicos	
Innovación	Promotor del cambio Promotor de cultura institucional	
Contingencia	Gestor de anomalías e imprevistos Subalterno auxiliar	

Figura 9. Los roles directivos en la escuela.

Veamos con detenimiento cada una de ellas:

TAREAS PERSONALES

Este bloque comprende todas aquellas tareas que el director debe realizar para organizar, conocer y desarrollar su propio trabajo.

TAREAS INTERPERSONALES

Dentro de este apartado encontramos dos tipos de tareas:

- Internas: que reúnen aquellas conductas y tareas relativas a las relaciones que se desarrollan dentro del marco de la institución educativa. Comprende las tareas de relaciones humanas y de atención a las personas del equipo.
- Externas: que se refieren a las tareas derivadas de las relaciones o redes de relaciones que mantiene el directivo con otras personas o grupos ajenos a la institución escolar. Se incluyen en este rol una gama de tareas que se refieren a las actividades de intercambio. El directivo da algo con el fin de recibir también, a cambio, algo que es considerado útil o satisfactorio para la organización.

INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Resume las acciones que implican ir a buscar información, recibirla, difundirla internamente y hacia el exterior.

ACTIVIDADES CENTRALES DE LA ORGANIZACIÓN

Tienen que ver con las actividades fundamentales que se desarrollan en el establecimiento educativo, es decir: enseñar y aprender y con las funciones relacionadas con la facilitación de ambos procesos. Hay casos en los que el director desarrolla también funciones docentes.

Agrupar las tareas generales de seguimiento y control de las actividades instructivas y formativas y de los demás procesos de la gestión escolar.

GESTIÓN DE RECURSOS

El directivo escolar está desempeñando este rol cuando interviene promoviendo la adecuada administración y uso del edificio, el mobiliario y el material de uso didáctico.

Agrupar tareas que son consecuencia de la utilización de los márgenes de autonomía en la gestión financiera de que pueden disponer las escuelas.

INNOVACIÓN

El directivo actúa como promotor del cambio, sugiriendo ideas innovadoras para mejorar la institución escolar. Al mismo tiempo, se convierte en informador entre los diferentes agentes que forman el equipo docente, especialmente hacia el nuevo profesorado.

CONTINGENCIA

Tiene que ver con tareas relacionadas con los hechos y acontecimientos cotidianos que tienen lugar en una organización, que se sabe se producirán en algún momento, pero que no se puede prever exactamente cuando.

Incluyen las tareas que obligan a movilizar al directivo para resolver problemas no siempre relacionados con cuestiones estrictamente pedagógicas. Se reúnen al mismo tiempo, tareas relativas al mantenimiento de la organización, en su acepción más material y mecánica. Actividades administrativas puras que, en ocasiones hay que desempeñar por falta de efectivos.

BLOQUE	ROL	TAREAS
Tareas personales	Dirección de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> Autodirección: organización del trabajo personal, uso y control racional del tiempo personal, uso de criterios de priorización, etcétera. Autoconocimiento: reconocimiento, identificación y análisis de cómo se actúa y por qué; qué concepto se tiene de las personas, con el propósito de tratar de identificar la tendencia hacia el estilo directivo propio predominante y de conocerse mejor a la hora de desempeñar su trabajo, con la intención de mejorarlo. Reflexión sobre la práctica personal, individualmente y junto con las personas colaboradoras. Asunción del cambio de rol (de docente a director, frecuentemente). Control y gestión de los asuntos personales, control del estrés y formación permanente personal.
	Cabeza visible	<ul style="list-style-type: none"> Representación de la institución ante la comunidad social, los servicios educativos del gobierno local, departamental y nacional, etcétera. Representar también a la autoridad educativa en el establecimiento escolar. Interlocución, en tanto que primera persona de referencia. Ceremoniales (recibir visitantes, supervisores, auditores, estudiantes en prácticas, asistencia a reuniones formales, inauguraciones, celebraciones, acontecimientos, etcétera). Convocatoria y presidencia de las reuniones que se desarrollan en la institución. Firma de documentos (autorizar pagos, legitimar certificaciones, etcétera). Jefatura del personal. Auditores.
	Líder	<ul style="list-style-type: none"> Motivación del personal y mediación en la resolución de conflictos y negociación entre partes. Constitución del equipo de trabajo y, también, de su propio equipo directivo. Facilitación y fomento de la formación permanente y del desarrollo personal y profesional del equipo. Creación de un clima agradable en el establecimiento y unas relaciones interpersonales satisfactorias. Procurar un equilibrio entre la satisfacción de las necesidades individuales de los miembros de la organización y las necesidades institucionales.
	Enlace formal con:	<ul style="list-style-type: none"> Las personas, organismos e instituciones de los sistemas educativos local, regional y nacional. Los padres y madres de los estudiantes. Los medios de comunicación. Los empresarios y los políticos de la comunidad local. Las personas vinculadas a las actividades extracurriculares que se desarrollen en la institución.
Información y comunicación	Negociador y "pedigüeño"	<ul style="list-style-type: none"> Pedir recursos para la escuela a los padres, a las autoridades educativas, a otros colegas directivos de otras instituciones escolares, a las autoridades locales. Efectuar transacciones con diferentes miembros de la comunidad escolar, con diversas finalidades.
	Gestor de la información	<ul style="list-style-type: none"> Recepción, registro y transmisión de información oral y escrita, útil para el equipo educativo. Uso de medios y procedimientos formales e informales. Manejo de los datos escolares con el fin de orientar determinadas decisiones. Uso ético y democrático de la información, en función de los intereses generales de la organización.

Figura 10. Roles y tareas de un directivo escolar.

BLOQUE	ROL	TAREAS
Actividades centrales de la organización	Técnico en organización	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de necesidades y determinación de los grandes objetivos institucionales. • Planificación e implementación de planes específicos de mantenimiento, de corrección y de innovación. • Coordinación en los procesos de elaboración y de los instrumentos que comunican las directrices institucionales. • Distribución de tareas y la asignación de las personas a los lugares en que pueden ser más útiles.
	Gestor del currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Promover y dinamizar entre los docentes sistemas de trabajo para guiar los procesos de acomodación y contextualización en la propia escuela, de los contenidos, los objetivos, los métodos de enseñanza y los sistemas, enfoques e instrumentos para la evaluación, que las autoridades educativas señalan con carácter general. • Promover y dinamizar soluciones organizativas adecuadas al desarrollo de un currículo innovador: uso del tiempo, modalidades de agrupamiento de alumnos, uso de los espacios, etcétera.
	Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación, desarrollo y evaluación de su acción docente en los ámbitos didáctico, organizativo y orientador. • Relación interpersonal con sus alumnos, con finalidades instructiva y formativa. • Relaciones con los padres y madres de sus alumnos. • Participación en la gestión de la escuela como un docente más, formando parte de grupos de trabajo, comisiones y equipos. • Participación en actividades relacionadas con los servicios de carácter complementario y asistencial: comedor escolar, cooperativa, etcétera.
	Evaluador	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar, junto con los maestros, analizando el desarrollo de actuaciones concretas de éstos: individuales (en las aulas), o en equipo (tareas de coordinación y trabajos colaborativos). • Reunir informaciones, datos e indicios sobre el trabajo de los docentes para analizarlos y sugerir propuestas y alternativas de mejora (finalidad formativa). • Analizar con los docentes, los resultados de su trabajo, comparándolos con los objetivos previstos.
Gestión de Recursos	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Velar por el adecuado registro, clasificación, conservación, mantenimiento y utilización de los materiales. • Procurar una adecuada y eficaz adquisición o provisión de esos recursos. • Promover procesos de mejora de sus condiciones de salubridad y de seguridad.
	Económicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover procesos de gestión económica participativos y transparentes. • Asignar recursos financieros a las partidas presupuestarias más adecuadas y a los equipos y unidades de trabajo pertinentes, en función del análisis de necesidades y de criterios de importancia y de urgencia. • Potenciar y desarrollar el control de los procesos de elaboración, aprobación y ejecución del presupuesto.
Innovación	Promotor del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerir ideas novedosas, comunicar experiencias exitosas de otros colegas o de otros establecimientos escolares que puedan animar a iniciar procesos de cambio. • Someter a consideración de los maestros propuestas de nuevos proyectos de innovación y mejora. • Desarrollar actuaciones tendentes a vencer las resistencias a los cambios.

Figura 10. Roles y tareas de un directivo escolar.

BLOQUE	ROL	TAREAS
(Innovación)	Promotor de cultura institucional	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar a los profesores nuevos los hábitos, costumbres y tradiciones de la organización. Crear prácticas habituales (reuniones, ceremonias, liturgias) favorecedoras de la cultura que se quiere implantar o modificar. Facilitar que todos los miembros de la organización ayuden a definir los objetivos comunes y los valores que orientan la actividad general.
Contingencia	Gestor de anomalías e imprevistos	<ul style="list-style-type: none"> Encontrar la llave de un laboratorio cerrado para impartir una clase a punto de comenzar. Declarar a las autoridades un desperfecto que acaba de producirse o un robo. Sustituir a un docente enfermo que acaba de llamar por teléfono desde su casa comunicando el hecho. Acudir a una convocatoria urgente de la departamental, imprevista y no planificada de antemano, etcétera.
	Subalterno auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> Redactar escritos, circulares o notas, fotocopiarlos y distribuirlos. Elaborar estadísticas, completar formularios administrativos. Archivar e inventariar. Arreglar pequeñas averías, etcétera.

Figura 10. Roles y tareas de un directivo escolar.



Vamos a reflexionar sobre las tareas y roles que ha de realizar un directivo escolar y que se han revisado en este apartado:

- Personales.
- Información y comunicación.
- Actividades centrales de la organización.
- Contingencia.
- Interpersonales.
- Gestión de recursos.
- Innovación.

Recuerde al mismo tiempo las diferentes teorías estudiadas en el apartado anterior ¿son parecidas las tareas que realizan los directivos con las que se establecen en las mencionadas teorías?

1.6 Los estilos de dirección

Mediante la expresión **estilo de dirección** se designa un determinado modo de desempeñar la función directiva, que se caracteriza por unas prácticas peculiares que tienen una cierta consistencia en el tiempo.

La manera característica de dirigir de una persona o grupo directivo está condicionada por tres factores fundamentales que se presentan a continuación.

- La persona que dirige: cómo es, sus capacidades, su carácter, su personalidad, la formación que posee, sus convicciones respecto a la educación, etcétera.
- Las personas a las que dirige: cómo son, sus convicciones, el concepto que tienen de sí mismas, sus expectativas personales y profesionales, la formación que poseen, las condiciones laborales en las que se encuentran, etcétera.
- El contexto en el que desarrolla la acción: el marco social, cultural y comunitario en el que está inserta la escuela, los recursos disponibles (cantidad, condiciones, restricciones, etcétera), las características de las familias de los alumnos, etcétera.

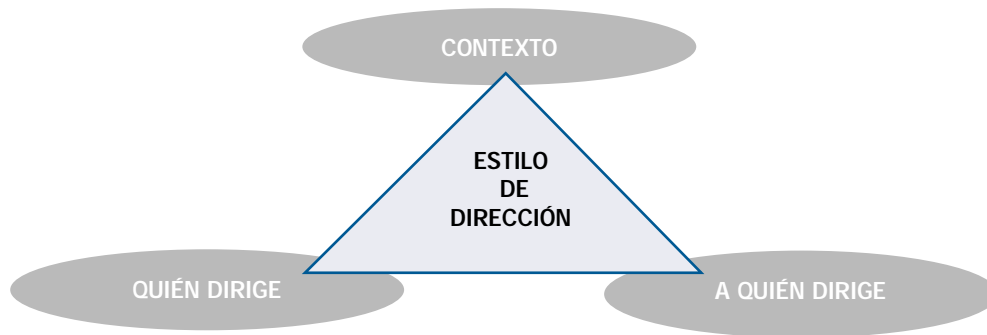


Figura 11. Factores que influyen en el estilo de dirección.

La concurrencia de estos tres factores determina las conductas directivas y las evidencias nos recuerdan que, a menudo, es el tercero de ellos, el contexto, el que tiene una influencia más determinante. El estilo de dirección suele, pues, estar marcado casi siempre por las circunstancias.

Sin embargo, más allá de las variables de contingencia, múltiples y diversas y de marcos contextuales -asimismo diferentes y de imposible consideración en esta ocasión- nos interesa analizar algunos aspectos de la conducta directiva, relacionados con los dos primeros factores, que pueden ser de utilidad.

1.6.1. Tipología de los estilos de dirección

Dejando a un lado las clasificaciones clásicas que caracterizaban los estilos mediante las tradicionales denominaciones de autocrático, democrático, *laissez faire* e integrado, por ser suficientemente conocidas, queremos subrayar otras maneras de analizar los estilos de dirección. Vamos a ver dos de ellas.

SIGUIENDO LAS ACTUACIONES QUE SE DESARROLLAN EN EL CENTRO

Si analizamos a cualquier grupo organizado (una escuela también lo es), vemos que las actuaciones que se desarrollan en él sirven para transitar en dos caminos que todo grupo tiene planteados y que pretende recorrer con éxito.

- El primero es el que conduce a la consecución de los objetivos de la organización.
- El segundo es el que lleva a conseguir un buen clima de trabajo entre los miembros del grupo, unas relaciones interpersonales satisfactorias, un ambiente favorecedor del crecimiento personal y profesional y una interacción afectiva positiva y respetuosa.

El papel de las personas que desarrollan tareas directivas consiste, en esencia, en ayudar al grupo a que recorra con éxito y satisfacción ambos caminos. Sin embargo, deberán procurar hacerlo de manera que el progreso en uno y otro no sea desequilibrado, sino bien compensado y simultáneo. De tal manera que se podrían identificar conductas directivas diferentes, según pongan su interés y atención especialmente en:

- Conseguir los objetivos de la organización, por encima de todo.

Dará lugar a un estilo directivo propio de la persona que tiene una gran capacidad de trabajo, que le gusta el orden, la planificación, que reclama a los docentes laboriosidad y esfuerzo y que enfatiza en el control, ya que pide y le preocupan los resultados.

- Priorizar las acciones que conducen a la creación de un buen clima de trabajo.

Este propósito caracteriza a un estilo de dirección que pone el interés en las personas fundamentalmente. Mantener un buen clima de trabajo y unas buenas relaciones personales y afectivas entre los miembros del grupo es su objetivo primordial.

- Cumplir eficaz y puntualmente con las tareas burocráticas y administrativas.

Identifica a un estilo de dirección que se rige por las leyes y los reglamentos fundamentalmente. Lejos de priorizar la atención a los objetivos o a las personas, las actuaciones que desarrollan los directivos que manifiestan este estilo están presididas por el estricto cumplimiento de las normas y el afán de alcanzar un estado de paz burocrática con la superioridad.

- Integrar de manera simultánea las acciones que permiten la consecución de los objetivos y la atención a las personas.

Representa la conducta directiva genéricamente más deseable. Se basa en la concepción del grupo como un equipo en el que los principios de participación e implicación en la tarea están presentes y en el que se promueven oportunidades para que las personas se sientan protagonistas de las tareas que desarrollan, ya que les resultan motivadoras y significativas.

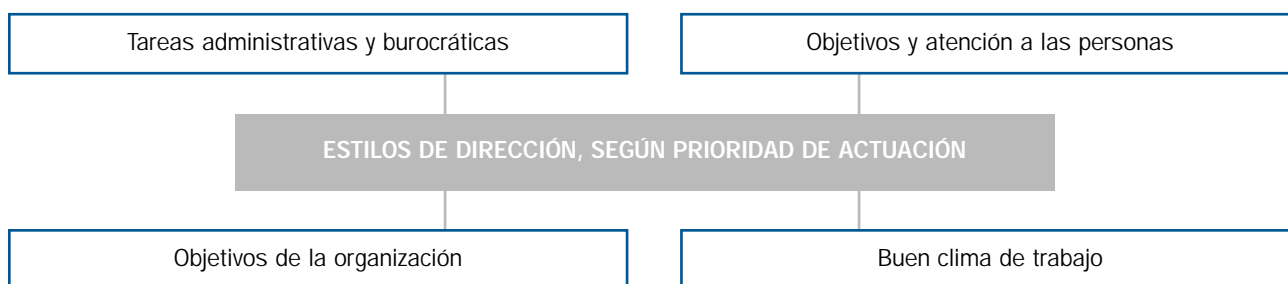


Figura 12. Estilos de dirección, según las actuaciones que se desarrollan en el centro.

EJEMPLO

De todas maneras, como usted sabe, estos estilos no se manifiestan siempre de forma permanente. Están muy condicionados, como dijimos, por factores circunstanciales. Se puede entender el cambio de estilo a causa de las necesidades de la organización en cada ocasión o momento concreto. Un directivo habitualmente integrador tal vez adopte al inicio del curso escolar un estilo transitorio preocupado fundamentalmente por la eficacia y por presionar a los docentes hacia el cumplimiento de la tarea, ya que se trata en ese momento de poner en marcha la escuela para el nuevo curso y eso suele requerir un esfuerzo intenso de todos. O bien, tras una situación de conflicto entre docentes o con el fin de socializar a unos profesores nuevos, se adopte un estilo transitorio en el que la atención a las relaciones personales sea una prioridad.

Una consecuencia de esta evidencia es que todo directivo escolar debe estar continuamente pendiente de los factores circunstanciales, interesado por conocer y analizar situaciones y contextos de actuación y, en suma, preocupado por conocer el medio micropolítico de la institución y también el medio social y comunitario en el que desarrolla su trabajo.

TENIENDO EN CUENTA QUIÉN O QUIÉNES REALIZAN LA GESTIÓN DIRECTIVA

Otra forma de caracterizar los estilos de dirección puede establecerse tomando como referencia y pauta de análisis a la persona o personas en quienes recae fundamentalmente el protagonismo de la acción en los diferentes procesos gestores.

La figura 13 intenta presentar las distintas alternativas de actuación que podrían desarrollarse en cada caso. En el eje de las ordenadas aparecen las cuatro actuaciones básicas que comprende todo proceso gestor. Dependiendo de quién o quiénes tengan mayor protagonismo en cada una de esas actuaciones (en el ejemplo hemos reducido los agentes a dos: dirección y profesores, únicamente), se configura un estilo directivo más o menos participativo y democrático, que responde a diversas modalidades de gestión institucional.

Las tres columnas centrales representan estilos participativos, aunque en grados diferentes. A su vez, el de la columna central, que resume una práctica *participativa democrática*, representa la situación más deseable ya que:

- Inicia la tarea fijando los objetivos en común (busca, por tanto, la aceptación, el consenso y la implicación de los agentes).
- Permite el trabajo autónomo y potencia la delegación y el reparto de tareas en los dos pasos siguientes (implica confianza, aumento de la participación, claridad y transparencia en el proceso).
- Plantea una evaluación final, de nuevo en común, a partir de los compromisos iniciales y en un marco en el que todas las partes conocen las circunstancias (recursos, restricciones y posibilidades) que han rodeado al caso.

ESTILOS					
ACCIONES	Autocrático	Directivo	Democrático	Permisivo	No intervención
• Definir objetivos	Dirección	Dirección	En común	Profesores	Nadie
• Determinar métodos de trabajo	Dirección	Profesores, o en común (*)	Profesores	Profesores	Nadie
• Controlar el proceso durante su desarrollo	Dirección	Profesores, o en común	Profesores	Profesores	Nadie
• Utilizar los resultados para evaluar la tarea	Dirección	Dirección	En común	Profesores	Nadie
<i>Gestión participativa</i>					

(*) Profesores y directores conjuntamente

Figura 13. Los estilos de dirección, según las modalidades gestoras.

EJEMPLO

Abogar por este estilo no supone rechazar la bondad de algunos de los otros cuatro, en determinadas circunstancias. Si de lo que se trata, por ejemplo, es que todos los maestros completen unos formularios de datos estadísticos, formalmente algo complejos, que acaban de recibirse en la escuela, enviados por la superioridad, actuar según indica la primera columna será probablemente la mejor de las soluciones. O bien, en el caso de una escuela de muy pequeño tamaño, se podrían desarrollar prácticas ideales en las que las cuatro actuaciones básicas estuviesen siempre realizadas en común.

Se trata, en cada caso, de que todos docentes y directivos conozcan en cuál de las columnas se están moviendo en cada momento y las consecuencias que ello tiene en las relaciones y en los procedimientos de trabajo.



Recuerde los estilos de dirección trabajados en el texto:

- Según las actuaciones que se desarrollan en los centros.
- Según las modalidades gestoras.

¿Reconoce las características de cada uno de ellos? En caso contrario, vuelva a releer el apartado.

Como hemos visto, excepto las organizaciones formadas por un número ínfimo de personas, todas las demás necesitan establecer una diferenciación de roles y funciones entre sus miembros, para desarrollar eficazmente las tareas que le son propias. Así pues, parece imprescindible que en las escuelas existan unas personas, a las que se denominan directivos, cuyos roles y funciones sean diferentes a los de las personas que desarrollan tareas de enseñanza, de acción tutorial, de apoyo psicopedagógico o labores administrativas.

Quienes desempeñan esas tareas deben poseer alguna especialización que puede adquirirse mediante procesos de formación, desarrollados de manera individual y autónoma, o a través de la reflexión en común sobre sus prácticas con colegas miembros del equipo directivo. Pero también se pueden obtener y mejorar mediante la participación en planes y programas de formación previos al desempeño de la función y en actividades de formación permanente, desarrolladas organizada y sistemáticamente, en las que se defina expresamente el tipo de directivo que se pretende formar.

Lo importante es destacar que estas tareas de dirección no implican unas acciones jerarquizadas o autoritarias por parte del director o del equipo directivo que las llevan a cabo. Bien al contrario, para el buen funcionamiento de la institución escolar, la función directiva consiste en motivar y coordinar diferentes acciones, consensuadas entre todo el equipo docente.

Para conseguirlo, hemos visto en el texto distintos mecanismos de poder que el director puede utilizar, aunque los más recomendados son los que se conocen como poder de experto y poder de oportunidad.

Por último, destacar la variedad de funciones y de roles a los que debe hacer frente en el día a día el director de escuela: desde representar a la escuela ante organismos institucionales diversos hasta encontrar la llave perdida de un aula y todo ello, mientras se motiva al resto del equipo docente para conseguir los objetivos que la institución se ha propuesto.

Hacia una gestión participativa y democrática

Son varios los miembros que conforman la institución escolar (profesores, padres y madres, alumnos, etcétera). En este capítulo vamos a tratar de establecer las relaciones que deben existir entre ellos, para conseguir una gestión participativa y democrática de la escuela.

2.1

La gestión escolar, tarea de todos

Antes de introducirnos en el tema de cómo debe ser la gestión educativa, es necesario conocer las distintas formas de entenderla. En este apartado revisaremos algunas de ellas para pasar después a describir la que creemos más adecuada para el tema que nos ocupa.

2.1.1. ¿Qué se entiende por gestión?

La palabra gestión es actualmente una de las más utilizadas cuando se trata de describir o analizar el funcionamiento de las escuelas. Así, frecuentemente, leemos u oímos frases como:

- “... Los docentes y las familias de los alumnos deberíamos implicarnos de forma comprometida en la gestión de la escuela”.
- “... Una gestión eficaz requiere que las personas que ocupan cargos directivos tengan una formación específica”.
- “... La gestión de la escuela debe ser participativa y democrática”.

En cualquier caso, la palabra gestión sugiere inmediatamente actuación. Tiene siempre una dimensión dinámica y, además, necesita ser acompañada de un referente, de una especificación que la complemente.

Por esa razón nos referimos o hablamos de gestión de diferentes tipos:

- De recursos humanos.
- Administrativa.
- Del patrimonio.
- Del paisaje.

Si nos centramos en el tema que nos ocupa, en el ámbito más específicamente escolar, acostumbramos a hablar, por ejemplo, de gestión del currículo o de gestión económica.

Sin embargo, el término gestión, por sí mismo, no sirve para explicar de manera suficiente y precisa el alcance de las actuaciones que representa. Habitualmente se utiliza como una “etiqueta-paraguas”, bajo la cual se agrupan indiscriminadamente conceptos diferentes. De tal manera que preguntas como ¿qué es la gestión escolar?, ¿quién o quiénes gestionan o deberían gestionar las escuelas?, o ¿en qué consiste gestionar? no siempre encuentran una respuesta unívoca y satisfactoria.

ALGUNAS CONCEPCIONES DEL TÉRMINO GESTIÓN

Veamos, en primer lugar, algunas formas de entender el vocablo y cuál es el significado que proponemos.

GESTIÓN	TAREAS	PERSONAL
Administración material	Ámbito administrativo: economía, documentación y burocracia.	Administrativos profesionales o profesores con cargo similar.
Función directiva	Las propias de la dirección y la coordinación (unipersonales).	Director y subdirector del centro.
Encargo (centralista)	Encaminadas a conseguir una serie de objetivos definidos previamente fuera del equipo.	Ejecutores del encargo por delegación.
Democrática y participativa	Tareas que pretenden conseguir los objetivos previamente definidos por el grupo que las implementa.	Todo el equipo docente.

Figura 14. Distintos modelos de gestión.

Veamos cada una de ellas de forma más detenida.

LA GESTIÓN COMO ACCIÓN Y EFECTO DE LA ADMINISTRACIÓN MATERIAL DE LA ESCUELA

Bajo este enfoque se conciben como tareas gestoras, únicamente las que tienen que ver con el ámbito administrativo, es decir, las correspondientes a la economía, la documentación y la burocracia: registros, archivo de documentos, certificaciones, inventarios, mantenimiento de la planta física de la escuela, etcétera.

Desde este punto de vista, la gestión sería competencia de los administrativos profesionales o de los docentes que desarrollan estas tareas, por razón de su cargo: secretarios de escuela, en su caso.

EJEMPLO

La figura del auxiliar administrativo o del contador en las oficinas de administración educativa, en las escuelas secundarias, podrían ser buenos ejemplos del gestor al que nos estamos refiriendo.

LA GESTIÓN COMO CONJUNTO DE ACTUACIONES PROPIAS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Esta concepción interpreta la gestión como el conjunto de acciones que se desarrollan en la escuela y se atribuyen a las personas que desempeñan los cargos de órganos uni-personales de gobierno: dirección y subdirección.

Entenderían la gestión desde este punto de vista, por ejemplo, las autoridades educativas cuando, refiriéndose a los directores escolares, anuncian que quieren preocuparse por la formación de las personas que ocupan los cargos de gestión de los establecimientos escolares, o quienes afirman que es muy difícil encontrar personas idóneas para formar parte de los equipos de gestión de las escuelas públicas.

EJEMPLO

Desde este enfoque se podría decir con propiedad que una profesora de segundo grado de educación primaria, que no tiene cargos directivos o de coordinación, no gestiona o no participa en la gestión de la escuela. También sería adecuada desde esta segunda concepción la afirmación de un subdirector que menciona: “actualmente estoy desempeñando un cargo de gestión”.

No se interpretan, pues, como gestión, las decisiones individuales o colectivas que afectan al diseño y al desarrollo del currículo. Por consiguiente, las tareas de un Consejo Técnico, como órgano de gobierno soberano en las decisiones curriculares, o las que implementan los docentes de un ciclo o de un departamento, no supondrían gestionar la escuela.

LA GESTIÓN COMO TAREA QUE SE REALIZA POR ENCARGO

Tradicional y comúnmente se ha entendido la gestión como un proceso que se desarrolla a partir de la iniciativa de alguien o de un grupo, que define unos objetivos y encarga a otro u otros que los consigan, proporcionándoles unos recursos determinados.

Desde esta perspectiva, las personas que deben conseguir los objetivos son quienes gestionan. Desarrollan unas tareas por delegación, pueden compartir o no los objetivos que se les encomiendan, e incluso, podrían no participar en el proceso de planificación del trabajo. Son simples ejecutores del encargo.

EJEMPLO

Un ejemplo bien simple de esta concepción sería la tarea de un contador al que se le encarga que haga una declaración de la renta y la presente en Hacienda.

Los sistemas escolares fuertemente centralistas suelen promover esta última forma de concebir la gestión. Favorecen que las escuelas sean muy heterónomas y dependientes, ya que las grandes decisiones didácticas y organizativas se toman fuera de la institución, en las instancias centrales, mediante currículos cerrados y una legislación uniformista y limitadora. De esta manera, lo único que pueden hacer los establecimientos escolares es ejecutar lo que se les encarga que hagan desde las autoridades educativas centrales nacionales o estatales.

También se identificaría con esta tercera concepción un directivo escolar, incluso en un marco de gran autonomía, cuya conducta fuese autocrática o autoritaria con relación a los docentes y sólo contase con ellos para encargarles tareas, en cuya concepción y diseño no les permitió participar.

HACIA UNA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA

Digamos, antes de seguir más adelante, que entendemos la gestión escolar como el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de unos objetivos, que se desarrollan en las diversas áreas de actividad del centro y en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida, las personas encargadas de implementarlas.

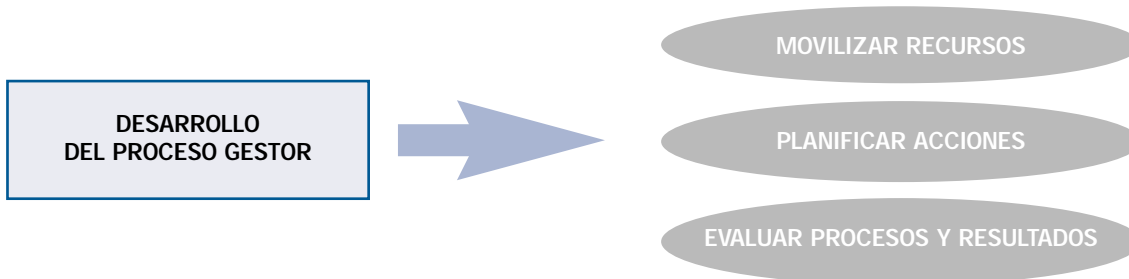


Figura 15. El desarrollo de la gestión.

Como podemos observar en la figura 15, el desarrollo del proceso gestor implica:

- Movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, espacios, materiales, etcétera).
- Planificar acciones: distribución de tareas y responsabilidades, dirección, ejecución, coordinación, control.
- Evaluar procesos y resultados.

Si tenemos en cuenta la validez del modelo de gestión basado en la participación democrática, podemos afirmar que:

- Este conjunto de actuaciones sobrepasa el ámbito de la simple administración material de la institución educativa.

Abarca también tareas relativas al diseño e implementación del currículo del establecimiento, a la toma de decisiones en sus órganos de gobierno, a la motivación del equipo de profesores y profesoras, a la resolución de conflictos, etcétera. La gestión, por tanto, no queda únicamente, en manos del personal administrativo.

- Intervención de toda la comunidad educativa.

Todos los miembros de la comunidad educativa, en función de sus capacidades y competencias pueden intervenir en la gestión de la escuela. En el caso de los docentes, la participación en la gestión es inherente al desempeño de su trabajo profesional. En el caso de los demás miembros de la comunidad educativa, su intervención en los procesos de gestión está legitimada, además, por las funciones que establece la normatividad en materia de educación en nuestro país.

- Las personas que definen y ejecutan los objetivos deben ser las mismas.

No se puede entender la gestión de una institución escolar como un encargo que simplemente debe ejecutarse siguiendo la orden de otros que están fuera de ella. En una escuela cada vez más autónoma, la gestión más eficaz en contra de las concepciones tradicionales será aquella que permita definir los objetivos y la tarea a las mismas personas que más adelante habrán de actuar tratando de alcanzarlos.

- El órgano de gestión no está formado exclusivamente por la dirección.

Identificar exclusivamente como órgano de gestión a la dirección o al equipo directivo de la escuela parece poco adecuado, ya que excluye de las tareas gestoras a otros profesionales y estamentos, a la vez que es impropio de una realidad educativa en la que:

- Se pretende conseguir que los docentes sean protagonistas de su propia práctica profesional y responsables de las decisiones que se toman en la escuela, bien tengan éstas que ver con la metodología didáctica, la administración de los recursos materiales o económicos o el gobierno general de la institución. *En la gestión*, por lo tanto, *participan todos y todas*, aunque en grados y formas diferentes en función de cada ámbito (académico, administrativo, de gobierno, etcétera).
- Resulta anacrónico un modelo organizativo que no tenga en cuenta la participación de todos los miembros de la organización en las labores de planificación, ya que es un factor clave para implicarlos en la asunción de los objetivos y en la ejecución de las tareas, que después deberán llevar a cabo.
- Se constata que en la mayoría de las organizaciones que funcionan satisfactoriamente, existe en la actualidad una diferenciación muy baja entre los órganos que tradicionalmente se denominaban de línea (en ellos reside la autoridad formal) y de *staff* (unidades de carácter técnico o de apoyo). Lo que en otras épocas se admitía como parcelas de actuación exclusivas de determinadas personas o grupos (planificar, implementar, evaluar, etcétera) pierde sentido en organizaciones que deben utilizar la flexibilidad de su estructura como estrategia para dar respuesta a una realidad social muy dinámica, de la que reciben múltiples requerimientos.
- El consenso resulta imprescindible y éste no resulta posible sin participación, si los docentes no se sienten protagonistas de su propio trabajo o si los padres y madres y, en su caso los estudiantes no perciben que sus voces son escuchadas o que su derecho a estar informados no se respeta.
- Los procedimientos de evaluación externa del rendimiento de las escuelas son muy ambiguos y, como consecuencia, resulta fundamental que desde dentro de éstas se ponga el énfasis en establecer sus propias regulaciones y en desarrollar procesos de evaluación formativa interna.

Estos procesos abren aún más la posibilidad de trabajo colaborativo en el que la distinción y diferenciación jerárquicas son accesorias.

A modo de resumen, las características del modelo democrático serían:

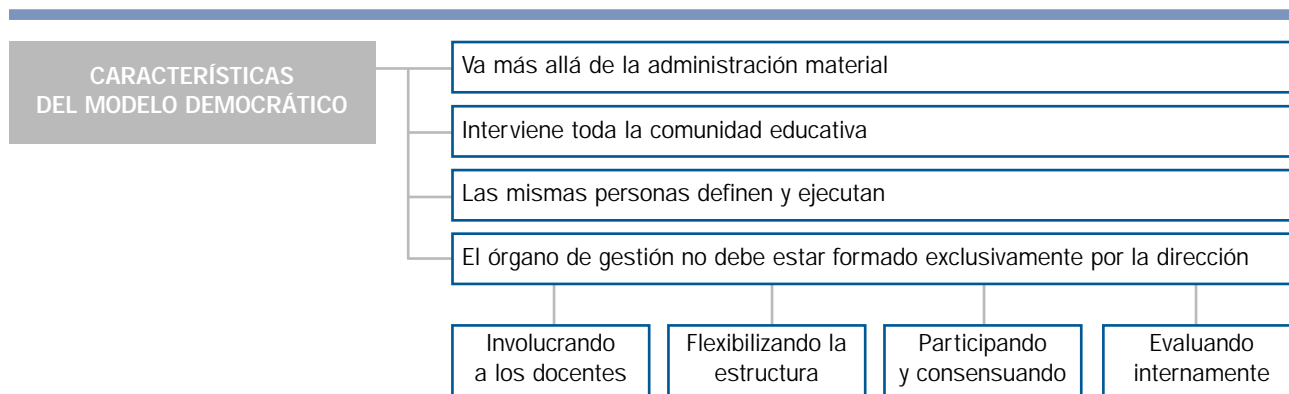


Figura 16. Principales aspectos del modelo democrático.

2.1.2. Un instrumento para analizar la gestión de las escuelas

El modelo que presentamos para analizar la gestión de las escuelas está compuesto por tres componentes:

- Los **ámbitos** son las parcelas o áreas de intervención en las que pueden agruparse tareas de naturaleza homogénea.
- Los **agentes** son las personas e instituciones que intervienen o tienen la posibilidad (legal o efectiva) de intervenir. A los agentes señalados en el cuadro anterior se podría añadir, por ejemplo, la titularidad de la institución (la entidad que es su propietaria), en el caso de las escuelas privadas.
- Las **funciones generales**, que delimitan la intervención en el proceso gestor, a la vez que constituyen etapas de ese mismo proceso. Esas funciones son tres:

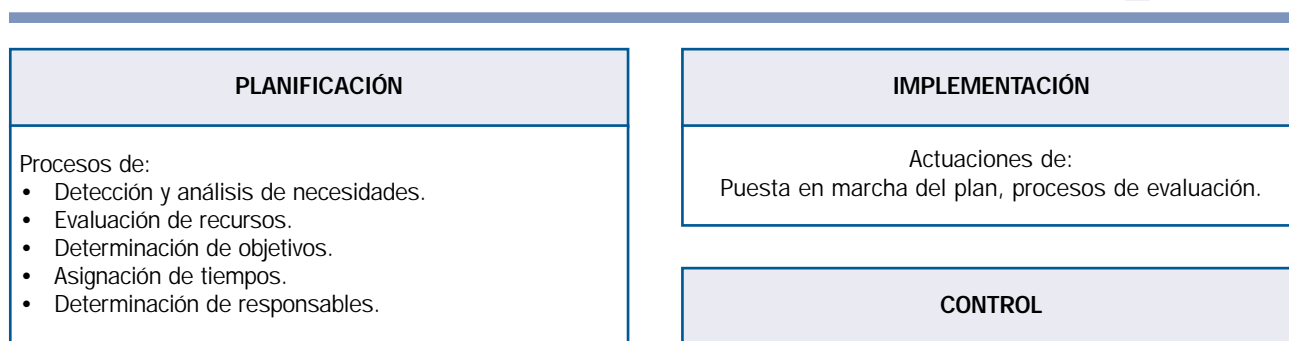


Figura 17. Funciones generales.

En la siguiente figura se exponen los componentes de la gestión escolar.

ÁMBITOS	AGENTES	FUNCIONES GENERALES
Académico	Docentes	Planificación
Administrativo	Equipo directivo	Implementación
Gobierno institucional	Padres y madres	Control
Servicios	Alumnos	
Recursos humanos y sistema relacional	Personal de administración y servicios	
	Representantes de entidades locales: alcaldías, grupos sociales	
	Entidad titular (propietaria) (*)	

(*) En el caso de las instituciones privadas

Figura 18. Gestión escolar: ámbitos, agentes y funciones generales.

Estos tres componentes se relacionan e interactúan delimitando un marco a partir del cual habrá que definir y desarrollar el nivel de intervención o de participación más adecuado en cada caso, siempre en función de las necesidades de los alumnos y alumnas.

El modelo permite identificar y delimitar el nivel de participación que corresponde a cada agente, según los ámbitos propios de cada situación y las funciones que le correspondan en cada caso. Puede ayudarnos también a analizar cómo y por qué se desarrolla cualquier tipo de actuación en nuestros centros.

Como ejemplo, citaremos algunas actuaciones que pueden ser útiles para ensayar la aplicación del modelo:

PROCESOS COMUNES EN LA MAYORÍA DE LAS ESCUELAS

- Elaboración del PEI (Proyecto Educativo Institucional).
- Seguimiento del cumplimiento de los acuerdos tomados en las reuniones.
- Mejora del funcionamiento de la tienda escolar.
- Motivación de los maestros.
- Establecimiento de unas normas internas para regular la convivencia en la escuela.

PROCESOS CARACTERÍSTICOS DE DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

- Desarrollar y evaluar el proceso de adaptación de los niños y niñas en el período de inicio de curso (Educación preescolar).
- Implementar metodologías pertinentes para favorecer la comprensión lectora de los alumnos (Educación primaria).
- Organizar una semana cultural (Educación secundaria).
- Implementar las prácticas del alumnado en las empresas de la zona (Educación secundaria).

La combinación de los tres elementos del modelo sugiere plantear las siguientes cuestiones en cada caso:

- ¿Con qué ámbito se identifica preferentemente la actuación que va a desarrollarse?
- ¿Quién o quienes deberían intervenir? (Agentes).
- ¿Cuáles podrían ser sus funciones?
- ¿En qué momento?
- ¿Con qué nivel de participación?

Las respuestas a estas preguntas ayudarán a que nuestros procesos gestores estén mejor fundamentados y a que nuestras decisiones individuales y colectivas estén orientadas por criterios justificados de manera más sólida. También nos ayudarán para conocer los límites de nuestros propósitos y de nuestros recursos.



Responda a las siguientes preguntas:

- Ámbitos.
- Agentes.
- Funciones generales.

¿Cómo interactúan entre ellos? ¿Cómo nos ayudan a reconocer las limitaciones de la gestión escolar?

2.2 Con relación al modelo democrático

Según se plantea en el anterior apartado, el ejercicio de la dirección debe ser coherente con procesos gestores que asumen principios participativos y democráticos. Sin embargo, regirse por esos principios supone admitir también determinadas posibilidades y limitaciones que condicionan el funcionamiento de la escuela.

Como todos sabemos, los modelos democráticos asumen todas las teorías que defienden que el poder y la toma de decisiones están compartidos entre algunos o todos los miembros de la institución. Respaldan la convicción de que las organizaciones determinan sus políticas y toman sus decisiones a través de procesos de discusión guiados por el consenso.

Los enfoques democráticos son más adecuados en organizaciones donde hay un grupo significativo de profesionales especializados en el equipo. Esos profesionales poseen la autoridad del experto, en contraste con la autoridad oficial asociada a los modelos formales, en los que predomina el poder de posición. Además, los modelos democráticos defienden el derecho que tienen los miembros de un equipo a participar en los procesos de toma de decisiones junto con sus directivos.

Al mismo tiempo, los modelos democráticos también suponen que:

- Sus miembros tienen una representación formal en las diferentes unidades u órganos de gestión de la institución.
- Todos los miembros de la organización poseen un conjunto de valores comunes.

- Las decisiones surgirán tras un proceso de consenso o compromiso, más que de la división o del conflicto y que las consultas informales, por tanto, no constituirían un auténtico enfoque democrático.

Los modelos democráticos comparten con los formales que la estructura de la organización es un hecho objetivo que tiene un claro significado para todos los miembros de la institución. La mayor diferencia radica en cómo se conciben las relaciones entre los diferentes miembros de la estructura: relaciones verticales, los formales: relaciones horizontales, los democráticos.

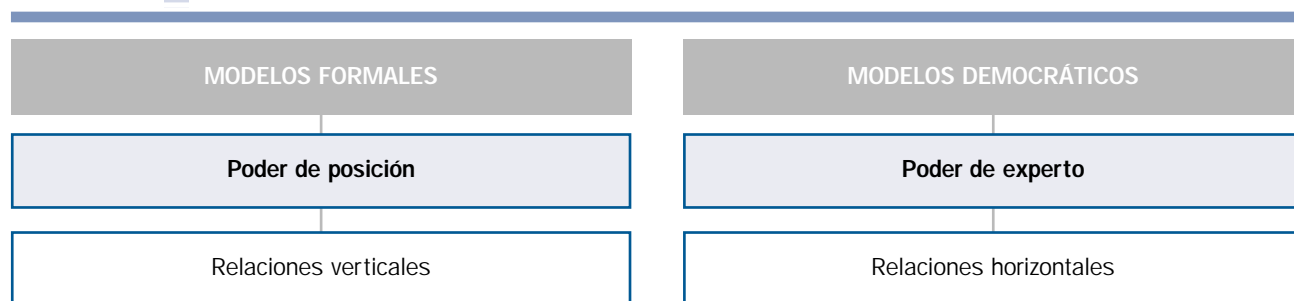


Figura 19. Principales diferencias entre los modelos formales y los democráticos.

2.2.1. Algunas limitaciones del modelo democrático

A pesar de su apariencia, el modelo tiene algunas limitaciones:

- Fuerte orientación normativa e idealista. Todas las teorías y modelos tienden a ser normativos, pero los enfoques democráticos lo son especialmente, ya que prescriben que el funcionamiento y la dirección de una institución deben basarse en el acuerdo.
- Promueve procesos de toma de decisiones, en ocasiones, lentos y voluminosos.
- Para que los procesos democráticos sean efectivos debe mantenerse la participación en un nivel adecuado. Una participación baja o una aceptación pasiva sistemática, por parte de una mayoría de los miembros de un equipo, supondrían una desvirtuación de las posibilidades del modelo.
- Promueve que personas especializadas en una área concreta participen activamente en otras áreas. Por ejemplo, en el caso de una escuela, un docente especialista en didáctica de las Ciencias Sociales, u otro muy capaz en la enseñanza de la Música, participarían en la toma de decisiones, relacionada con la gestión de los recursos materiales o con el gobierno de la institución. Que las personas tengan experiencia o capacidad en su área de especialidad didáctica específica, no quiere decir que la tengan para la toma de decisiones generales de la institución.
- Cuestiona la pertinencia del procedimiento que puede utilizarse para acceder a los comités y órganos de representación: elección, turnos, voluntarismo, etcétera.

A pesar de todo, abogamos decididamente por enfoques de dirección y gestión del establecimiento escolar, basados en los procesos democráticos que, sin duda, deben defenderse desde la escuela, como institución que debe servir de ejemplo mediante sus prácticas de los valores que propugna.



Recuerde en este punto las limitaciones del modelo de gestión participativo y democrático: ¿Son suficientes para desestimar la utilidad del mismo? ¿Se le ocurre algún otro tipo de modelo más adecuado?

2.3 Crear un escenario de participación: propósitos, principios y niveles

La participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión y, especialmente, de los padres y madres del alumnado, es una práctica sobradamente reconocida que se manifiesta en cualquier sociedad democrática, ya que la constitución y pervivencia de ésta se fundamenta sobre todo en el funcionamiento de los mecanismos de participación de los individuos y de los grupos sociales.

Por otra parte, concebimos el centro escolar como un sistema abierto, permeable y dependiente que desarrolla y cumple sus funciones, como ya dijimos, condicionado por la interacción de los elementos internos y los del entorno. Así pues, la intervención de otros miembros de la comunidad escolar, además de los docentes, en los procesos gestores está suficientemente justificada y no únicamente porque las leyes lo reconozcan explícitamente. A esa razón se añade el hecho de que la complejidad de la gestión de la escuela reclama la presencia numerosa de personas para que puedan colaborar, según sus capacidades y competencias.

Entendemos la **participación** en una escuela como la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución o evaluación de determinadas tareas que se desarrollan en ella. Es, además, un instrumento eficaz para tratar de garantizar el cumplimiento adecuado del derecho fundamental a la educación que tenemos las personas.

2.3.1. Propósitos de la participación

Los establecimientos escolares pueden promover procesos participativos orientados por las finalidades descritas en la figura 20.

Veamos con detenimiento cada una de ellas:

- **Finalidad educativa:** mediante el ejercicio de la participación se pretende preparar y capacitar a los miembros de la comunidad escolar y no solamente a los alumnos, para la democracia, la autonomía y la libertad responsable.

- **Finalidad gestora:** entendida como la contribución en las tareas de organización, funcionamiento y gestión de la escuela.
- **Finalidad de colaboración en la toma de decisiones curriculares:** se trata de ayudar a que los docentes lleven a cabo procesos de toma de decisiones compartidas y pertinentes, respecto a la planificación y desarrollo del currículo en la escuela.
- **Finalidad de control social:** permite intervenir a los colectivos no profesionales de la comunidad escolar en procesos de supervisión de la actividad general de la escuela, en los aspectos administrativos y docentes.
- **Finalidad de interiorización del Proyecto Educativo Institucional:** mediante el ejercicio de la participación se contribuye a conocer y asumir los valores y objetivos de la institución, a ayudar a desarrollarlos y a aumentar la motivación y el sentimiento de pertenencia de sus miembros.



Figura 20. Finalidades que persiguen los centros escolares

2.3.2. Principios

Una participación eficaz y satisfactoria debería estar caracterizada por los principios de:

- Corresponsabilidad.
- Cooperación.
- Coordinación.
- Autoridad.
- Democracia.

Debería también hacer compatibles dos tipos de participación:

- Directa: sin intermediarios (mediante la participación del alumnado en una asamblea de aula o de los docentes en el Consejo de maestros, por ejemplo).
- Indirecta: a través de representantes, como sería el caso de los padres y madres o de los docentes presentes en comités, comisiones o grupos de trabajo.

2.3.3. Los niveles de participación

Los niveles de participación de los diferentes miembros de la institución pueden ser varios. Podemos identificar desde el nivel de información que sería el requisito mínimo que exige la participación, hasta el de autogestión, como expresión de la participación en un grado máximo.

Veamos los niveles a través del ejemplo de una situación escolar en la que los docentes y los padres y madres de los estudiantes están involucrados en un proceso participativo.

Si representamos todos estos niveles, relacionando las posibles interacciones entre los docentes de la escuela (estamento “A”) y los padres y madres de los alumnos (estamento “B”), por ejemplo, tal como lo hemos hecho en la figura número 21, podremos identificar las fluctuaciones y variaciones en las áreas de intervención de cada estamento en cada caso; también sus parcelas de responsabilidad e, incluso, si se quiere, de poder.

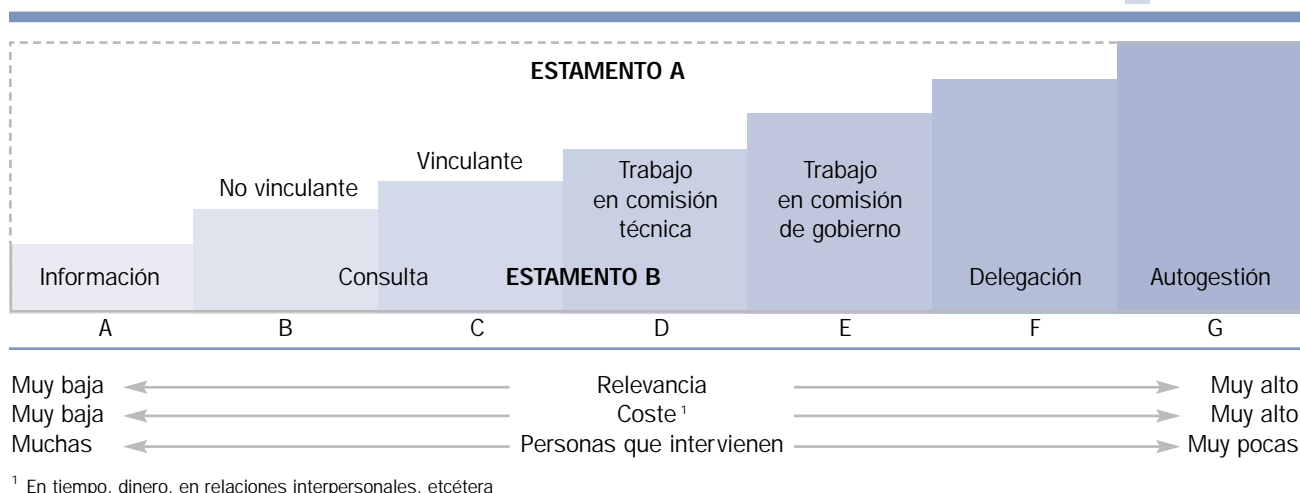


Figura 21. Niveles de participación.

Si siguiendo con el ejemplo, los padres y madres podrían participar en estos niveles:

- **Información (A).** Siendo informados respecto a decisiones que ya se han tomado en la escuela, por ser competencia de los docentes.
- **Consulta no vinculante (B).** Siendo consultados con relación a decisiones que no les competen pero de las que los docentes desean saber su opinión. Los resultados de la consulta, en este nivel, no son vinculantes para la persona u órgano que consultó y que finalmente deberá tomar las decisiones.
- **Consulta vinculante (C).** Siendo consultados, advirtiéndoles al hacerlo que los resultados de la consulta serán tenidos en cuenta e influirán decididamente en la decisión que se tome.
- **Trabajo en comisión técnica (D).** Trabajando en una comisión técnica o grupo *ad-hoc*, junto con profesores u otro personal del centro, con el fin de analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas o elaborar informes, pero sin que puedan tomar decisiones ejecutivas sobre los temas tratados.
- **Trabajo en comisión de gobierno (E).** Como miembros de pleno derecho de un equipo, órgano o unidad que puede tomar decisiones ejecutivas que afectan a la organización o al funcionamiento de la institución. Sería el caso de los Consejos Directivos Escolares, en los que una

representación de los padres y de los alumnos pueden participar decidiendo colegiadamente.

- **Delegación (F).** Como estamento que toma decisiones autónomamente respecto a tareas que, por delegación, le han sido traspasadas y conferidas, aunque la responsabilidad de la ejecución de esas tareas siga teniéndola el estamento docente -siguiendo con nuestro ejemplo- (la responsabilidad no se puede delegar). Sería el caso de la gestión de algunos servicios gestionados totalmente por las familias (la mejora del edificio escolar, por ejemplo) o el desarrollo de actividades extraescolares de carácter complementario o asistencial.
- **Autogestión (G).** Como estamento que desarrolla tareas sobre las que puede tomar decisiones ejecutivas respecto a su planificación, desarrollo y control y que, además, asume también la responsabilidad que se derive de ellas. Promover actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los alumnos, o la distribución de refrigerios escolares por parte de los padres y madres, serían ejemplos de este nivel de participación.

Este mismo esquema para analizar la participación podría utilizarse cambiando los protagonistas. Por ejemplo, identificando en el estamento “A” al director de la escuela y en el estamento “B” a los maestros. La participación de los docentes con relación a la dirección también podría fluctuar desde la simple información, hasta los procesos de autogestión o participación en el grado más alto.

Como sugiere la gráfica, cuanto más a la izquierda nos situemos en ella la participación será menos relevante pero, en cambio, resultará más sencillo promoverla, requerirá un consumo de recursos bajo y afectará fácilmente a un número alto de personas. Desarrollar una asamblea, o editar y distribuir una circular no supone grandes esfuerzos y puede incidir en muchas personas, aunque la participación que se promueve con ello será baja. Por el contrario, cuanto más a la derecha, la participación será más profunda y relevante pero, razonablemente, involucrará cada vez a menos personas y supondrá costos más altos en términos de tiempo, de dinero o de formación, entre otras unidades de medida.

Resulta fundamental que las personas directivas conozcan y ayuden a clarificar las parcelas de participación que asume cada estamento en cada situación escolar concreta. Definir funciones, zonas de competencia y áreas de libertad de los estamentos que intervienen contribuirá a evitar malentendidos, actuaciones contradictorias y conflictos.

EJEMPLO

Así, por ejemplo, siguiendo el caso anterior, cuando se convoca a los padres a una reunión, convendría hacerles saber de antemano si la invitación tiene como objetivo elaborar propuestas que sí serán vinculantes para las decisiones que tomen la dirección y los profesores, o comunicarles previamente que se les llama simplemente para recibir una información.

El equipo directivo, como veremos más adelante, es una instancia ideal para promover la participación en la escuela:

- Por una parte, identificándose con un estilo de dirección basado en el grupo, integrador; tratando de encontrar el difícil equilibrio entre la atención a la tarea y a las personas.
- Por otra, sirviendo, con su ejemplo, como modelo de actuación colaborativa entre sus componentes, ante el grupo de docentes y la comunidad educativa.



Lea con atención y repase mentalmente los conceptos:

- Propósitos.
- Principios.
- Niveles.

¿Cómo deben ser para que la participación sea eficaz y satisfactoria?

2.4

El derecho de las familias a participar

Las familias tienen el derecho a interesarse por el proceso educativo que siguen sus hijos en nuestras escuelas y a participar en él. Es más, en los sistemas escolares democráticos, la intervención de los agentes sociales en la educación escolar y, en concreto, de las familias, además de un derecho se considera también un deber.

2.4.1. Recordemos dónde estamos y a qué nos dedicamos

La educación escolar es una tarea que los docentes realizan por delegación de los padres y madres de sus alumnos. Al poner a sus hijos bajo la tutela de los docentes las familias expresan un acto de confianza, ya que hacen entrega de un ser muy querido con la esperanza de que le se le ayude a desarrollar unas capacidades que ellos, por falta de preparación o de tiempo, no son capaces de ejercer adecuadamente.

Aunque también, desafortunadamente, en algunos casos se diría que el hecho de entregar los hijos a la escuela forma parte de una ceremonia de renuncia o de abandono que lleva a la despreocupación y a la inhibición de las familias. Es bien evidente y conocido de todos, que los padres cada vez abdican más de su función como personas que deben socializar a sus hijos y de ser quienes deben preocuparse, en primer lugar, de cultivar en ellos los hábitos personales y sociales. Esas tareas las han transferido a la escuela durante estos últimos años.

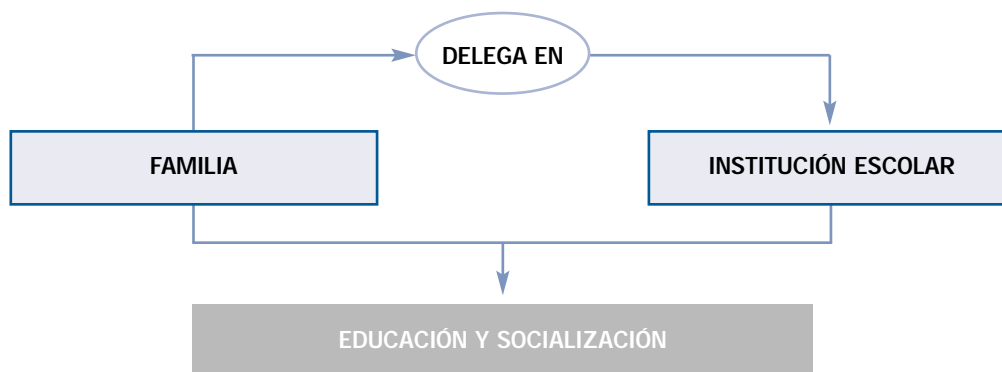


Figura 22. Educación y socialización.

Sea como fuere, docentes y directivos comparten con las familias de los alumnos el compromiso de educarles. Este hecho reclama del ineludible conocimiento mutuo y de la complementariedad de las actuaciones. La colaboración se hace aún más necesaria, si cabe, cuando las evidencias indican que cada vez está menos clara la frontera entre lo que “debe enseñarse y aprenderse” dentro de la escuela o fuera de ella.

Tal como afirma Schmelkes (1992: 102): “*la escuela está en la comunidad y la comunidad está en la escuela*”. Como consecuencia, el trabajo docente supone, cada vez más, continuos cambios y permutas de roles: instructor, asistente social, tutor, orientador personal, etcétera, debido a los requerimientos, también en evolución y muda constantes, que la sociedad plantea a la escuela.

2.4.2. La colaboración es indispensable en la educación escolar

Para las escuelas y las personas que están comprometidas con la mejora y con proyectos de innovación, la participación de las familias es una consecuencia de los principios y convicciones que sustentan el modelo escolar que propugnamos. Es decir, un modelo que asume como propios y está orientado por los principios normativos de respeto, equidad, igualdad de oportunidades, compensación de las desigualdades y transparencia, todos ellos estrechamente vinculados a valores democráticos que, sin duda, defendemos.

La **participación**, pues, entendida como la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución o control de las prácticas gestoras (tanto si inciden en el gobierno de la escuela como si lo hacen en los aspectos didácticos, administrativos u organizativos) es un ejercicio en el que no sólo los maestros sino también los padres de nuestros alumnos, deberían ser agentes principales.

2.4.3. ¿Qué se puede hacer?

Si se parte del convencimiento anterior, los docentes y directivos escolares deberíamos encontrar caminos, prácticas o procedimientos que lo hagan posible. Para ello proponemos:

- Revisar ciertas culturas y creencias instaladas en la escuela, como requisitos para alcanzar lo que se pretende.
- Considerar que se puede participar en diversos grados o niveles y que ninguno de ellos es desdeniable.
- Analizar otros beneficios de la participación de las familias, no sólo para el mejor desarrollo de nuestros proyectos de innovación escolar, sino también para el mejor funcionamiento de toda la institución, en general.

REVISEMOS LAS CULTURAS Y CREENCIAS

A menudo las opiniones que tenemos respecto a la participación de los padres en las tareas escolares denotan una prevención o desconfianza no siempre justificadas. *“Que cada uno actúe en su terreno: ellos en la casa y nosotros en la escuela, no mezclemos las cosas”,* o *“los padres no entienden de lo nuestro, no tienen nuestra preparación y no tienen por qué fiscalizarnos”*; suelen ser ejemplos de manifestaciones de docentes más temerosos de mostrar abiertamente y dar a conocer cuál es su trabajo y cómo lo hacen y no consecuencias de malas experiencias de colaboración con las familias.

Múltiples evidencias demuestran que se puede colaborar satisfactoriamente con ellas si se saben negociar las finalidades, los roles de cada una de las partes y los límites.

Otro convencimiento, sólidamente instalado en muchas culturas escolares, es que sólo hay que contar con las familias para los momentos de crisis, para que ayuden y apoyen:

- Reivindicaciones, para conseguir, por ejemplo, mayores y mejores recursos.
- Cuando se les pide aportaciones económicas.
- Para participar en momentos que corresponden a acontecimientos, tales como la celebración de efemérides, fiestas o conmemoraciones en el centro que, a veces, tienen un desarrollo muy poco coherente con los objetivos de la educación escolar.

Los padres, sin duda, son capaces de hacer otras cosas por sus hijos más allá de apoyar la justa reivindicación, ayudar económicamente o estar presentes en las celebraciones festivas.

Conviene hacer un acto de fe, creer en que las familias son capaces de entender y ayudar satisfactoriamente en los procesos educativos que compartimos con sus hijos, desarrollando tareas más relevantes.

También convendría preguntarnos si, tal vez, no estarán un poco cansadas las familias de que siempre les reclamemos para aquellos servicios que son, en algunos casos, indicios de una consideración baja hacia ellas. ¿Nos hemos detenido a pensar o les hemos preguntado abiertamente si ésta es la participación que realmente desean?

LOS MODOS DE PARTICIPACIÓN

Las familias pueden, efectivamente, participar con nosotros en el proceso educativo de sus hijos de maneras mucho más relevantes y motivadoras.

Los padres empiezan a participar cuando reciben información frecuente y precisa sobre el progreso de sus hijos, sobre las prácticas educativas y gestoras que tienen lugar en la escuela y cuando, a su vez, pueden informar a los maestros de la acción educadora que desarrollan en sus familias, porque la escuela pone a su disposición los canales y mecanismos que lo facilitan.

Algunos de estos canales, pueden ser:

- La **información** sostenida y pertinente ha hecho posible que muchas familias entiendan los planteamientos y proyectos de la escuela (PEI, proyectos específicos, etcétera) y que colaboren en su desarrollo.
Se ha conseguido, además, que acepten de buen grado hechos que podrían parecer irregulares: ¿cómo van a entender, por ejemplo, la ausencia de un docente a la escuela durante una tarde,

porque debe asistir a un taller de capacitación, imprescindible para el desarrollo de un proyecto, si no tienen siquiera noticia de que la escuela participa en él?

- La **consulta** constituye otro mecanismo de participación que ayuda a que las familias tengan una intervención y un protagonismo mayor al que supone simplemente estar informado. Un ejemplo de consulta que suele vincular a las familias con los proyectos de la escuela es el hecho de considerar las opiniones y visiones de los padres en los procesos de diagnóstico del centro. Cuando se trata de analizar las fortalezas y las debilidades de la escuela para identificar sus problemas principales, las fuentes de información más importantes, además de los propios docentes, los cuadernos de los alumnos o las estadísticas escolares, suelen ser las familias. A través de ellas se pueden conocer mejor las circunstancias domésticas en las que viven los alumnos: cómo trabajan en sus casas las tareas escolares; cómo son ayudados o interferidos en ese trabajo; también qué es lo que más valoran las familias de la acción educativa y, sobre todo, qué esperan de la escuela y qué es lo que la escuela espera de ellas.
- Existen además, otras muchas maneras de fomentar la participación de las familias y de la comunidad en la escuela: constituir **comisiones** o grupos de trabajo de composición mixta, maestros junto con padres y madres, con el fin de analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas o elaborar informes, es una de ellas. Las que propone Schmelkes (1992: 105-115), por ejemplo, enfatizan en:
 - Dar a conocer el trabajo que los docentes desarrollan en el aula.
 - Crear un ambiente familiar propicio al aprendizaje.
 - Encontrar formas de apoyo especial de los padres a los alumnos rezagados y/o a los que presentan problemas especiales de aprendizaje.
 - Involucrar también en los procesos de apoyo a la escuela de los jóvenes egresados de la primaria y la secundaria.
 - Destacar el protagonismo que debe tener el Consejo Técnico en la promoción de todas estas estrategias.

OTROS BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

A medida que las familias puedan gozar de algunas parcelas de participación en la gestión de la escuela, aumentará su protagonismo y su sentimiento de pertenencia; sentirán la escuela más suya y, seguramente, además de entenderla y valorarla mejor, serán sus primeras defensoras.

Por otra parte, si la imagen de la institución mejora, si la escuela goza de una buena imagen externa en la comunidad, los maestros estarán más implicados y motivados en su trabajo y aumentará su autoestima como profesionales y como personas.

RIESGOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Los posibles riesgos de la participación, como hemos sugerido antes, pueden controlarse sin gran dificultad, si se sabe definir las funciones y las zonas de competencia y las áreas de libertad de cada uno de los agentes que intervienen.

También, si se sabe reaccionar con rapidez ante quienes quieren utilizar la escuela con fines egoístas, o contrarios a los valores que se proponían en unas líneas más arriba, o ante quienes persiguen sólo sus intereses particulares. Ambas cautelas contribuirán a evitar malentendidos, actuaciones contradictorias y conflictos.

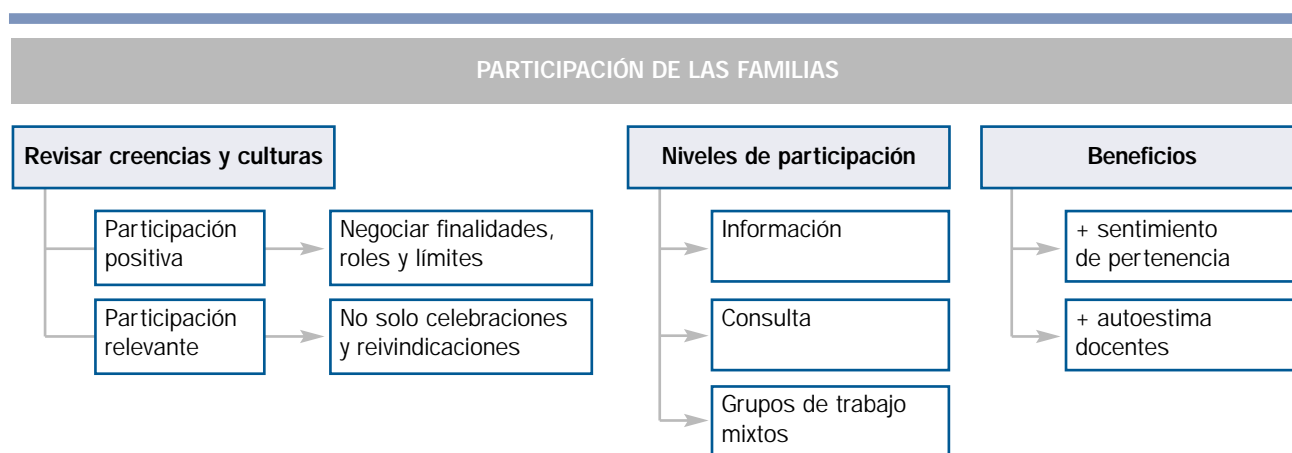


Figura 23. Principales aspectos de la implicación de la familia en el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

Las escuelas comprometidas con la innovación y la mejora de la educación escolar tratan, a menudo, de encontrar respuestas a cuestiones como éstas:

- ¿Qué preferimos? ¿que las familias colaboren en algunas actividades claramente accesorias o protocolarias, a menudo muy costosas en tiempo; o que el tiempo que destinamos a prepararlas se emplee en informar y recibir información sobre el proceso educativo de sus hijos?
- ¿Qué valoramos más?, ¿tener la puerta de la escuela cerrada al exterior, con el riesgo de que desde fuera se desconozca la tarea educativa que desarrollamos en ella, a menudo laboriosa y comprometida y que, por lo tanto, se nos evalúe de forma injusta; o abrirla y preocuparnos también porque sea conocido lo que hacemos y se valore con veracidad?

A menudo, las familias o la comunidad social suelen emitir juicios sobre las escuelas de sus hijos basados en leyendas, en hechos que tal vez acaecieron hace mucho o en estereotipos. Pero, ¿qué hay de verdad hoy de todo ello? Tal vez en esas escuelas la mayoría de los docentes son respetuosos con sus alumnos, diligentes en su trabajo y preocupados por encontrar cada día mejores soluciones a las complicadas situaciones educativas que deben resolver. Sin apertura, sin comunicación hacia fuera, esos hechos e informaciones no serán conocidos.

Desarrollar políticas de colaboración con las familias, en fin, requiere de voluntad, de tiempo disponible y de incentivos motivacionales suficientes. Participar en proyectos innovadores suele ser un estímulo, por su atractivo y potencialidades.

La motivación aumentará aún más si el proyecto se concibe como una tarea de todos: maestros, directivos y familias, en el grado que sea pertinente en cada caso, pero, también de las instancias supervisoras.

Es necesario que los procesos internos de innovación que se han iniciado en las escuelas sean ayudados y complementados desde fuera de ellas. En esta tarea tienen un papel decisivo la asesoría pedagógica, desarrollando prácticas profesionales flexibles, creativas y de orientación pedagógica, que son las que hacen creíble al asesor y refuerzan su prestigio profesional, relegando los procedimientos administrativistas, burocráticos y reaccionarios que lo deterioran.



Responda a las siguientes preguntas. En caso de duda, puede volver a leer el apartado 2.4. El derecho de las familias a participar.

¿En qué ámbitos es más adecuado que participen las familias? ¿con qué finalidades y con qué grado de actuación pueden hacerlo? ¿de qué manera pueden hacerlo?

Resumen

Antes de definir el tipo de gestión más adecuado para la institución educativa, es conveniente conocer el significado del término: por gestión escolar se entiende el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de unos objetivos, desarrolladas en las diferentes áreas de actividad del centro y en cuyo diseño y evaluación participan las personas encargadas de implementarlas.

Esta definición implica una participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa, en función de sus capacidades y competencias.

Sin embargo, y a pesar de considerar el modelo democrático y participativo como el más adecuado para la gestión escolar, se debe tener en cuenta alguna de sus limitaciones, como por ejemplo que el proceso de toma de decisiones se vuelva más lento, que se necesite un número efectivo de participantes, o que los diferentes profesionales que lo forman deban participar en áreas que no son de su especialidad.

No hace falta decir en este punto que a pesar de las citadas limitaciones, el modelo democrático nos aporta muchas más ventajas que hacen que sea el más adecuado.

Cuando se habla de esta participación, no se hace referencia exclusivamente al equipo docente: la familia también puede y debe involucrarse, con diferentes finalidades y con distintos grados, desde la simple información por parte de la escuela hasta la toma de decisiones ejecutivas de algunas tareas.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que es importante definir y delimitar antes las funciones y las áreas de competencia en las que la familia puede participar.

La dirección y el equipo docente

Conseguir la participación de la familia en la escuela y que esta participación sea aceptada por el equipo docente, ha sido el tema tratado en el capítulo anterior. En el mismo se han visto las ventajas de esta colaboración.

En este tema vamos a centrarnos en la colaboración necesaria por parte del equipo docente, como pieza indispensable en el funcionamiento de la institución escolar, sobre todo si se sigue el modelo democrático y participativo que venimos defendiendo durante todo el módulo.

3.1

Fomentar la colaboración

Es evidente que el trabajo escolar resulta más eficaz y satisfactorio si se desarrolla de manera colaborativa y en grupos donde la participación es fluida. Ahora bien, los miembros de la comunidad escolar no siempre están dispuestos a participar. El caso es especialmente difícil de resolver si esa actitud individualista y poco solidaria se manifiesta entre algunos miembros del equipo docente.

Sin embargo, hay que aceptar que en la vida de los grupos es habitual la situación en la que algunas personas se muestran pasivas o insolidarias. La unanimidad de planteamientos y de criterios es prácticamente imposible y, por lo tanto, la situación de conflicto puede ser muy frecuente.

Por todo ello, está muy justificada la preocupación de muchos directivos escolares por tratar de resolver este problema.

- ¿Qué se puede hacer con los compañeros y compañeras docentes que no se implican en el trabajo colaborativo?
- ¿Qué se puede hacer con quienes no participan?

IDENTIFICACIÓN DE MOTIVOS

La respuesta no es fácil. No obstante, si se trata de buscar una solución, el primer paso debería ser preguntarnos por las causas. ¿Qué es lo que provoca que una determinada persona se manifieste individualista, pasiva, distante o negligente? Si somos capaces de identificar las causas que generan el efecto no deseado y de incidir en ellas, seguramente habremos iniciado el buen camino de solución para muchos de los casos.

Las soluciones, por tanto, podrían ser tantas como las causas o los individuos.

No obstante, existen motivos (especialmente los que tienen su origen fuera de la escuela), sobre los que se puede incidir muy poco con los recursos limitados que a veces se tienen al alcance.

EJEMPLO

Nos referimos a los casos en los que la falta de colaboración o de participación tienen su origen en una situación personal difícil de algunos de nuestros colaboradores: circunstancias familiares graves, o inseguridad en mantener su puesto de trabajo, por ejemplo. Tal vez nos veamos obligados entonces a modificar nuestros objetivos o, lamentablemente, en algunos casos, a aprender a sobrevivir con la situación problemática sin resolver durante algún tiempo.

Se pueden ensayar, sin embargo, algunas posibles soluciones de carácter general, impulsadas, sobre todo, por los miembros del equipo directivo. Las acciones para promover la participación de los maestros en los equipos de trabajo que se sugieren en el capítulo tres pueden ser ejemplos muy útiles.

Vamos a centrarnos, principalmente, en la atención necesaria a los nuevos profesores del centro, como manera de fomentar la colaboración.

3.2 Prestar atención a los profesores nuevos

Las opiniones de los profesores y profesoras recién egresados o incorporados al centro, sobre cómo fueron recibidos por primera vez en la institución escolar a la que se incorporaron, suelen ser abrumadoramente coincidentes.

Se manifiestan, en general, mediante valoraciones muy negativas: percibieron indiferencia en sus colegas, ignorancia, excesivo *laissez-faire*, por parte de los directivos y también, a menudo, cierto aislamiento. Sus sentimientos suelen aludir a la inseguridad, a una falta de ubicación clara en el grupo o al distanciamiento en las relaciones interpersonales.

Las evidencias indican que el primer encuentro y los primeros días de estancia en la nueva escuela son determinantes para el nuevo docente, ya que condicionan muchas de sus conductas posteriores. Este hecho es además, especialmente importante en el caso de los profesores y profesoras noveles en la profesión y que están afectados por el impacto del choque con la realidad.

La forma en que se haya producido el ingreso y los primeros contactos de los profesores y profesoras nuevos con su trabajo y con sus colegas, influyen acelerando o demorando el período de integración al grupo y la adaptación a la organización.

Los estudios sobre los procesos de socialización de los docentes no son nada nuevos. Tienen un fundamento suficiente y han presentado conclusiones significativas. No obstante, todavía en algunos contextos se manifiestan opiniones como “...*los profesores son profesionales* (subrayando este término) *que ya conocen bien su trabajo...*”, dando a entender que la experiencia previa, adquirida a través de la práctica profesional, la madurez personal o la formación recibida en el período de formación inicial, serán suficientes para integrarse, eficazmente y de forma no traumática, en la nueva organización. Los hechos suelen sugerirnos todo lo contrario.

Es lamentable que una falta de preocupación por socializar y poner al corriente a las personas nuevas pueda dar lugar a pérdidas de recursos y de efectividad y, sobre todo, a insatisfacciones personales.

La inquietud por integrar a las personas nuevas no debería ser exclusiva de las escuelas en las que el funcionamiento es insatisfactorio. Los establecimientos escolares en los que se comparten costumbres, códigos, significados y valores; que tienen, en suma, una cultura arraigada durante años, favorable para un buen clima y que obtienen unos resultados escolares satisfactorios, también deberían estar especialmente atentos.

En muchas ocasiones el que todo vaya sobre ruedas ayuda a olvidar que las personas nuevas tienen que aprender aquellos códigos, significados y valores que, precisamente porque las cosas van bien, todo el mundo conoce, pero que los convierte en pautas cerradas, que los más antiguos manejan muy bien, pero que son más difíciles de entender para las personas nuevas.

3.2.1. La importancia de la integración

¿Por qué creemos que integrar a las personas en la organización es un objetivo prioritario para cualquier directivo?, ¿por qué se justifica la preocupación por acoger adecuadamente a los profesores nuevos?

Algunos de los motivos ya se han ido planteando. Aunque, a manera de síntesis, las razones son las siguientes:

- Permite que el nuevo docente sea reconocido en su entidad como persona, que sea tenido en cuenta como individuo y como profesional; facilita que no se le reciba como un recurso personal más que llega, sino como alguien poseedor de unas capacidades y de unos valores, que le son reconocidos por sus directores y por sus nuevos compañeros.
- Ayuda a que la persona esté en una situación de seguridad, de equilibrio personal y social, que le conducirá a una satisfacción en el trabajo y a moverse en un clima de confianza.
- Favorece que la persona aumente su sentimiento de pertenencia a la organización, haga suyos los objetivos de ésta y se implique en ellos.
- Ayuda a disminuir los errores y a aumentar el rendimiento de la persona. Esta razón, a pesar de que enfatiza en el punto de vista más prosaico y de que está sustentada por la filosofía de que es mejor prevenir el error que corregirlo, también conviene tenerla en cuenta.
- Ayuda a los docentes a desarrollar su trabajo y a solucionar sus problemas de forma autónoma.

- Facilita el desarrollo profesional de los nuevos docentes.

Si sintetizamos los mismos en forma de esquema, podríamos utilizar el siguiente:

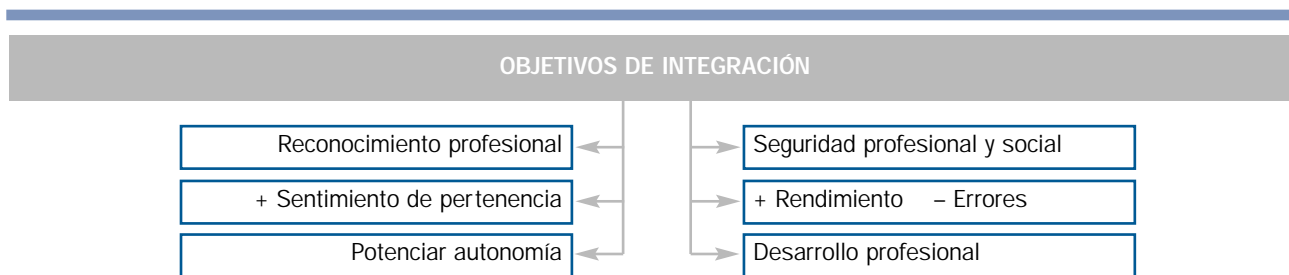


Figura 24. Diferentes objetivos que se persiguen al socializar a los nuevos profesores en la institución.

Sin embargo, esto nos plantea otra duda ¿quiénes deben potenciar la consecución de estos objetivos? y más importante todavía ¿de qué manera conseguirlo?

3.2.2. Plan de atención e incorporación para las personas nuevas

Respondiendo a la primera de las preguntas, creemos que las personas que ocupan cargos directivos son quienes más deberían intervenir para favorecer que estos primeros contactos con la profesión y con la institución escolar, no fuesen irregulares o traumáticos. Aunque la atención a las personas debería ser sostenida a lo largo del tiempo, resulta especialmente oportuna y útil en los primeros momentos.

Para ello, diseñar y desarrollar un plan de atención e incorporación, para coordinar los procesos de socialización de los profesores nuevos, parece recomendable.

El **plan de atención e incorporación** para las personas nuevas, persigue esencialmente dos objetivos principales:

- Que la persona nueva conozca la organización a la que se incorpora.
- Que la persona nueva sea conocida por sus compañeros y compañeras.

Conocer y ser conocido debería ser el primer paso para empezar a entenderse y colaborar. O bien, dicho de otra manera, debería tratarse de buscar respuestas a dos preguntas fundamentales: *¿Qué podemos esperar de la persona nueva?* y *¿qué puede esperar ella de la institución a la que se incorpora?*

QUE LA PERSONA NUEVA CONOZCA

Una manera de conocer las necesidades sentidas de las personas nuevas, además de preguntárselo directamente, es tratar de imaginar qué preocupa a un profesor nuevo o qué debería saber para desarrollar su trabajo satisfactoriamente.

Las respuestas se agrupan en torno a estos cinco aspectos:

- La tarea.
- La institución.
- Los compañeros y compañeras.
- Las normas y procedimientos.
- El entorno próximo.

¿Cómo podría atenderse cada uno de ellos? Veamos en la siguiente figura algunos ejemplos de posibles propósitos que podrían formar parte de un plan de atención e incorporación.

QUE LA PERSONA NUEVA CONOZCA	
Tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Describir y explicar el trabajo a desarrollar en sus diversas áreas de intervención: docente, tutorial, administrativa y social. • Describir y explicar la distribución horaria de sus dedicaciones profesionales durante el tiempo laboral no lectivo. • Orientar sobre los enfoques didácticos de la escuela. • Presentar, explicar y dar orientaciones sobre los documentos y la burocracia escolar. • Conocer las revistas a las que tiene acceso la escuela. • Proporcionar la normativa escolar básica que afecta a la vida académica de la persona nueva.
Institución	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la filosofía y valores de la escuela. • Mostrar los diferentes espacios y facilitar su acceso y uso. • Informar sobre el material didáctico de que podrán disponer en la institución.
Compañeros y compañeras	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar a sus compañeros y compañeras de trabajo. • Proporcionar oportunidades para hacer vida social con el grupo (celebraciones informales, participación en actividades culturales, etcétera). • Incorporar a equipos o unidades donde pueda conocer a sus colegas a través de la interacción, al realizar las tareas cotidianas.
Normas y procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar los criterios de la escuela para adscribir a los profesores a cada grado, grupo y/o a la docencia de asignaturas específicas; para elaborar los horarios y para regular la convivencia. • Dar a conocer, en su caso, el Reglamento Interno. • Explicar las actividades del calendario escolar.
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los recursos y las posibilidades didácticas del entorno escolar. • Favorecer contactos con instituciones y servicios de la comunidad: alcaldías, centros culturales, cívicos, comunicaciones, transportes... • Informar sobre los planes de capacitación y actualización en los que participa el centro y de la oferta de formación permanente existente.

Figura 25. Diferentes acciones adecuadas para que la persona nueva conozca.

Para llevar a cabo la mayoría de las acciones que se han mencionado y que el lector alumno sabrá completar, podemos valernos de procedimientos como los siguientes:

- Desarrollar reuniones específicas con el grupo de profesores nuevos.
- Elaborar, seleccionar y distribuir documentos de apoyo con informaciones de interés para ellos.
- Remitir a la persona nueva a un profesor o profesora determinado (compañero de grado, coordinador de ciclo, responsable de material didáctico, etcétera) para que le sirva de referencia y le proporcione informaciones y ayudas específicas.
- Realizar visitas de colaboración en el aula de la persona nueva con el fin de interesarse por su trabajo, etcétera.

QUE LA PERSONA NUEVA SEA CONOCIDA

Al mismo tiempo que se le dan a la persona nueva diferentes herramientas para que conozca, ¿qué nos interesa a nosotros saber de la persona nueva?

Fundamentalmente nos interesa conocer acerca de:

- Su experiencia anterior.
- Su formación docente.
- Sus capacidades extracurriculares.
- Sus aficiones y preferencias.

QUE LA PERSONA NUEVA SEA CONOCIDA	
Experiencia anterior	<ul style="list-style-type: none">• Qué puestos desempeñó: directivo, docente, responsable de equipos, tutor, etcétera.• En qué áreas curriculares y en qué niveles educativos.• En qué instituciones escolares trabajó.• En qué experiencias relevantes participó (proyectos, programas, investigaciones, etcétera).
Formación docente	<ul style="list-style-type: none">• La institución en la que se graduó.• La especialidad que posee.• Las actividades de capacitación más relevantes realizadas.
Capacidades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none">• Su competencia para dinamizar grupos humanos, para organizar actividades o eventos.• Su capacidad para establecer relaciones con las familias de los alumnos y con la comunidad.• Su competencia para tareas administrativas o económicas.
Aficiones y preferencias	<ul style="list-style-type: none">• Con relación al uso de su tiempo libre.• Respecto a manifestaciones que pueden dar lugar a prácticas educativas en la escuela: teatro, pintura, música, manualidades, deportes, coleccionismo, etcétera.• En el ámbito de la acción social: su implicación y participación en entidades o asociaciones (ONGs, clubs, sindicatos, etcétera).

Figura 26. Algunos aspectos que nos interesa conocer de la persona nueva para favorecer la integración.

¿Cómo podemos ayudar a que la persona nueva sea conocida? Podemos ayudar a su conocimiento personal y profesional proporcionándole ocasiones y oportunidades para que se manifieste, por ejemplo:

- Ofreciéndole oportunidades para plantear sugerencias, opinar y elaborar propuestas en las reuniones de trabajo o, eventualmente, facilitándole que las dirija o las coordine.
- Invitándole a formar parte de equipos *ad hoc* para desarrollar tareas específicas en las que se requiere una gran participación.
- Propiciando encuentros informales con sus colegas en la escuela y fuera de ella.
- Preguntándole directamente, mediante contactos formales e informales.
- Dándole oportunidades de intervenir en áreas o ámbitos de actividad diferentes, recordemos: académico, administrativo, de los servicios, del gobierno de la escuela, etcétera.

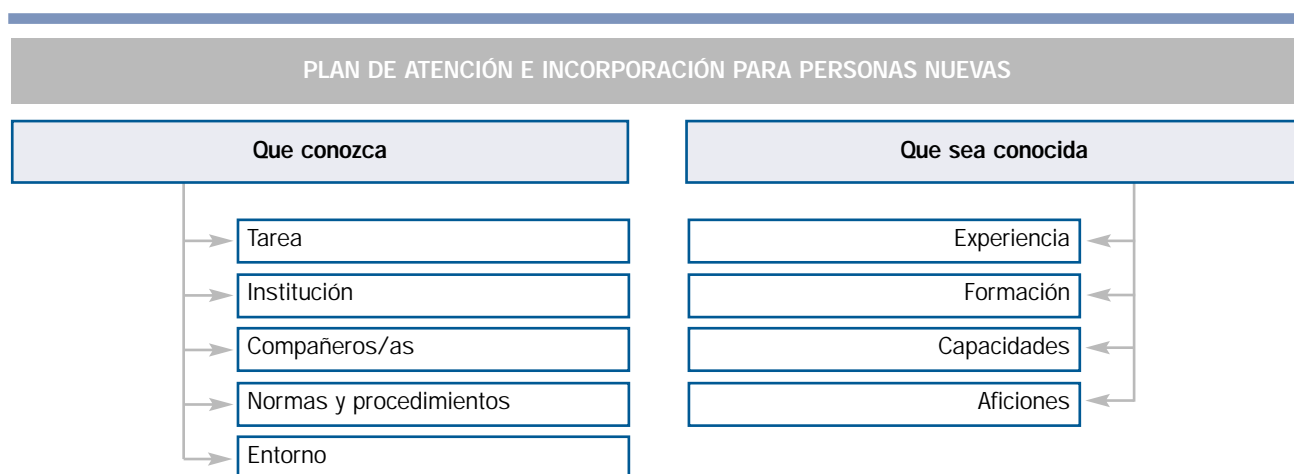


Figura 27. Plan de atención e incorporación para personas nuevas.

OTROS FACTORES A TENER EN CUENTA

- Identificadas las tareas, el diseño de un plan de atención e incorporación puede completarse señalando para cada acción o tarea la frecuencia con que se desempeñará, su duración prevista y la persona o personas que se hacen responsables de su ejecución.
- Con relación a las acciones que sugeríamos, convendrá probarlas cautelosa y progresivamente, pero, a la vez, con una intención innovadora, tratando de vencer inercias.

EJEMPLO

Existe una convicción bastante generalizada de que los docentes nuevos en una escuela, e incluso los debutantes en la profesión, son reacios a que otros colegas o personas del equipo directivo entren en su aula para realizar con ellos actividades docentes en colaboración. Esa opinión no siempre coincide con las opiniones y pretensiones de los nuevos, en muchas ocasiones deseosos de ayuda y apoyo directo. ¡Pruébalo! Y saldrá de dudas.

Finalmente, un plan de atención e incorporación para las personas nuevas se verá favorecido si:

- El servicio de asesoría pedagógica del distrito colabora en él.
- Puede saberse antes de finalizar el curso anterior quién o quiénes serán los profesores nuevos (no será demasiado difícil enviarles una breve ficha de presentación en la que se recojan informaciones sobre la tipología de la escuela: su tamaño, sus características peculiares, los servicios que ofrece, etcétera para que puedan empezarla a conocer).
- El docente nuevo sabe, con suficiente antelación, su escuela de destino.
- Se proporciona la información de forma dosificada: es difícil digerir mucha en muy poco tiempo.
- Se hace un esfuerzo por proporcionar informaciones no tendenciosas y se espera que la persona nueva sea capaz de contrastar sus fuentes de información.
- Se desconfía que la persona nueva aprenderá simplemente *“por contacto con la realidad”* y *“observando y actuando”*, o basándose únicamente en el ejercicio, en *“la práctica pura y dura”*.

- Se da prioridad a lo urgente: proporcionando en primer lugar las informaciones más relevantes y útiles, con la confianza de que, más adelante, la persona nueva podrá completarlas mediante otras ayudas y con el ejercicio reflexivo de su práctica profesional.
- Se tiene presente que situar a una persona nueva al lado de otra más veterana para que le acompañe en el proceso de socialización no es siempre garantía de éxito; la persona instructora debe poseer una actitud positiva hacia el servicio que se le solicita, aptitudes específicas para promover aprendizajes en la persona nueva y cierto poder de influencia en ella, por su capacidad o por su liderazgo.
- Se considera el plan de atención e incorporación como una herramienta de uso sistemático, pero que debe adaptarse a las circunstancias particulares de cada persona nueva y de cada año escolar.

En algunas escuelas está arraigada la costumbre de elaborar un inventario de recursos en el que están registrados los nombres y la ficha personal de un grupo de docentes, profesionales ya titulados, que colaboran habitualmente en la escuela en algunos servicios: tienda, transporte, biblioteca, actividades deportivas, etcétera, para recurrir a ellos cuando sea preciso cubrir una baja o ausencia temporal. Son personas que conocerán ya la filosofía de la escuela, sus usos y costumbres, el ambiente social que se respira entre los profesores y en la comunidad o la zona, cuyo proceso de adaptación será más satisfactorio.



Recuerde la explicación sobre:

- El plan de atención e incorporación.

¿Qué tareas podemos desarrollar para que la persona nueva conozca? ¿Qué tareas pueden desarrollarse para que la persona sea conocida?

3.3 El papel de los directivos en los procesos de innovación y ante las resistencias a los cambios

La necesidad de cambio e innovación en las organizaciones se justifica por múltiples razones, suficientemente conocidas por todos. Sin embargo, a menudo parece que se relacione con una moda o un descubrimiento reciente. Cambios sociales y en las organizaciones han habido siempre, sólo hace falta consultar la Historia.

No obstante, sin ser nada nuevo, el tema adquiere una mayor importancia y vigencia en la actualidad. En la figura 28 se pueden observar las características básicas de los cambios y las innovaciones.

La más importante de estas circunstancias es, seguramente, el hecho de que los cambios sean cada vez más aceptados, ya que expresa la certeza de que donde se ha producido el cambio más significativo es en las actitudes frente al cambio. De ahí, tal vez, la actualidad del tema como objeto de análisis para los directivos escolares, ya que deberían ser los primeros agentes en la promoción de los cambios e innovaciones en sus escuelas.



Figura 28. Características de los cambios y las innovaciones.

Para nosotros, cuando nos referimos a la educación escolar, promover un **cambio** supone un intento deliberado y planificado por mejorar la reflexión o la acción, o ambas, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes.

Las innovaciones son los efectos exitosos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados. Se manifiestan en forma de prácticas profesionales, instrumentos, artefactos o tecnologías, en suma, que emergen como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevas.

La **innovación**, dicho de otra manera, sería el resultado de un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y alumnas. En este mismo sentido, el término **reforma** se refiere a cambios planificados para la totalidad o gran parte de los sistemas educativos y escolares, pero que pueden no producir innovaciones.

3.3.1. Factores necesarios que permiten la innovación

Precisando un poco más, para que se produzca innovación que tenga incidencia real en la escuela y posibilite beneficios, con un cierto grado de persistencia y permanencia, se requiere también que:

- Sea promovida y desarrollada por un colectivo. El cambio organizativo no es una cuestión individual ni supra-escolar. Los cambios deberían buscar la mejora de la actividad educativa que se desarrolla, sobre todo y esencialmente, en las aulas y eso es muy difícil de conseguir mediante una suma de cambios individuales desarticulados.
No es, por tanto, un acontecimiento aislado u ocasional en una pequeña área de la escuela, sino que debería afectar a toda o a gran parte de ella, si la concebimos como la unidad crucial en el proceso de gestión autónoma y, por tanto, la unidad de cambio.
- Se considere que las innovaciones dependen de:
 - La capacidad de convicción de la propuesta (de su naturaleza).
 - La velocidad de su difusión.
 - La credibilidad que tengan de quienes promuevan la acción de cambio (las autoridades educativas, las instancias directivas de cada escuela, los servicios de apoyo externo (asesores,

especialistas, etcétera) o los docentes innovadores y no tanto, del modelo de innovación que se adopte.

- Sea cuidadosamente planificada. No sólo evaluando de forma rigurosa los recursos (tiempo, formación, número de personas afectadas, etcétera) sino, sobre todo, prestando atención a las modificaciones psicológicas y culturales que comportará el intento.
- Se desarrolle poco a poco, asignándole el tiempo necesario y esté libre de imposiciones en forma de plazos cortos y rígidos. Pero, por otra parte, que renuncie a la excesiva retórica justificativa o fundamentadora del cambio que, a menudo, paraliza la acción y convierte a los procesos en meras especulaciones teóricas que se perciben difíciles de llevar a la práctica.
- Parta de una iniciativa consciente, desarrollada voluntaria y deliberadamente, donde sea posible la creatividad y la inventiva.
- Asuma que ni los cambios legislativos ni las experiencias avaladas científica o técnicamente, o diseñadas por expertos legitimados oficialmente, dan lugar automáticamente a innovaciones entre los profesores y en las escuelas, aunque sí puedan contribuir enormemente a favorecerlas.
- Comporte necesariamente un proceso de investigación en la acción, centrada en la resolución de problemas concretos, en la que los profesores y profesoras sean sus protagonistas, mediante una actitud de colaboración.
- Considere que los cambios que permiten procesos creativos se desarrollan más fácil y satisfactoriamente que aquellos que deben desarrollarse siguiendo pautas rígidas.
- Tenga en cuenta que el desarrollo de cambios e innovaciones requiere de un aprendizaje que comporta tiempo y la existencia de ciertas condiciones favorables.
- Busque la mejora (cambio para mejorar), aunque parezca obvio, en función de las necesidades de los estudiantes.

LAS PERSONAS RESPONSABLES DEL CAMBIO

La promoción del cambio corresponde y afecta a todas las personas de la comunidad educativa involucradas en la educación escolar y también, a las agencias centrales que administran los sistemas educativos.

Ahora bien, en el caso de cada escuela en concreto, parece lógico que los docentes sean las personas en las que recaiga el peso más significativo y que, por tanto, intervengan con mayor asiduidad e implicación en las tareas propias del cambio, desarrollando las actuaciones más relevantes.

Si, además, la escuela dispone de una estructura con una cierta diferenciación en las responsabilidades y en la ejecución de las tareas, parece lógico que asuman un papel primordial las unidades o personas que, por su estatus y por la naturaleza de su trabajo, tienen la oportunidad de disfrutar de una visión general más completa de lo que ocurre en la institución.

La dirección, pues, (unipersonal o en equipo) es el elemento clave para promover o impedir cambios en las escuelas. Al menos por dos razones:

- Por el lugar que ocupan esas personas en la organización y por el nivel jerárquico y de autoridad que se asocian al cargo, al menos formalmente.
- Porque las personas que están en la dirección, dada la naturaleza de su trabajo, son las que mejor conocen y manejan la información relacionada con la escuela y disponen de un mayor número de contactos y relaciones internas y externas.

3.3.2. Los cambios según el rol asumido por la dirección

El rol que asuma el director durante el proceso de innovación, diferirá según la perspectiva de análisis en la que se sitúe.

- Así, si guía sus pasos a través de una **imagen tecnológica** de la escuela, promoverá actuaciones en las que prevalecerá la racionalidad, las informaciones y directrices claras y la búsqueda del aumento de la eficacia. La idea de productividad regirá todo el proceso.
- Si se orienta por una **imagen política**, tratará de conducir la acción con la finalidad de hacer compatibles los intereses individuales y los del grupo, a menudo en conflicto. Las intervenciones de la dirección tratarán de distribuir el poder y los recursos entre los profesores.
- Si es la **imagen cultural** el marco de interpretación, se promoverán actuaciones que busquen construir buenas relaciones sociales. Se intentará conseguir que los miembros de la organización compartan significados y valores para, a partir de ello, compartir también los objetivos del cambio que se pretende.

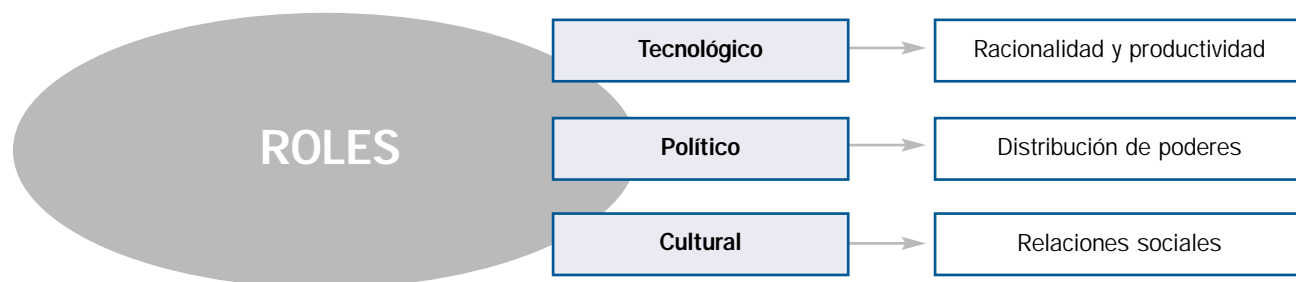


Figura 29. Diferentes roles que puede asumir el director en el proceso de innovación.

En cualquiera de los tres casos el cambio y la innovación se verán favorecidos, si desde la dirección:

- Se realiza un esfuerzo por conocer más y mejor el clima escolar y a las personas que trabajan en la escuela y cuáles son sus circunstancias.
- Se crean estructuras y sistemas de comunicación y se potencian los ya existentes.
- Se trata de resolver los conflictos, con la intención de aprender de ellos.
- Se clarifica cuál es el papel de cada persona en los procesos de participación y de toma de decisiones.

- Se pone en marcha procedimientos de resolución de problemas.
- Se presta atención a cada individuo particularmente.
- Se ayuda a superar el desencanto que pueden producir las circunstancias externas: condiciones de trabajo, poco reconocimiento social o movilidad excesiva de los profesores que la escuela no puede resolver por sí misma potenciando acciones motivadoras, orientadas hacia los problemas que sí tiene posibilidades de resolver.

El papel del directivo, finalmente, será eficaz y contribuirá al cambio, si es capaz de ayudar a encontrar respuestas adecuadas a: qué, por qué, cuándo, dónde, cómo, para qué y para quiénes, cambiar e innovar.

3.3.3. Resistencias a los cambios

La intención de promover y desarrollar innovaciones en las escuelas puede encontrarse con el obstáculo de las resistencias de las personas a los cambios.

Los términos cambio y crisis designan significados idénticos y este último considerando una de sus acepciones también nos recuerda situaciones de incertidumbre y duda durante el desarrollo de un proceso y, como consecuencia, respuestas de oposición, temerosas o pasivas.

Si las innovaciones son necesarias en nuestros establecimientos educativos, como directivos tenemos ante nosotros dos retos importantes:

- Saber cómo promoverlas.
- Cómo conseguir que se establezcan.

Las respuestas dependerán, en primer lugar, de cómo se planteen los cambios; de si se conciben como peligros o amenazas o como desafíos u oportunidades. También es importante tener en cuenta la capacidad que pueda desarrollarse para identificar cuáles son las resistencias, las circunstancias que ayudan a crearlas y para llevar a cabo desde la dirección acciones oportunas y eficaces que las debiliten.

Las resistencias a los cambios pueden manifestarse de varias formas:

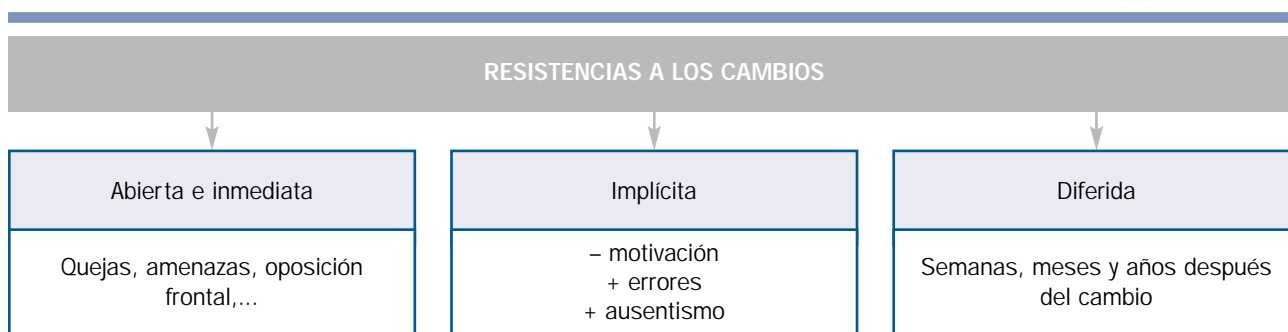


Figura 30. Diferentes tipos de resistencias frente al cambio.

POSIBLES MOTIVOS DE LA RESISTENCIA

En general, las causas que motivan las resistencias suelen ser:

- Defensa de los intereses propios. Suele ocurrir cuando se percibe la posibilidad de perder algunos beneficios personales: estatus, prebendas, logros conseguidos con anterioridad, etcétera.
- Falta de comprensión de lo que se propone.
- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.
- Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre. Sería la postura de quienes opinan que más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer.
- Apego excesivo al estatus presente que, en ocasiones, puede depender más de la falta de alternativas que de la satisfacción de conservarlo.
- Plazos y ritmos inadecuados.
- Escasez, asignación inadecuada o utilización deficiente de los recursos.
- Magnitud y complejidad de las exigencias del entorno.
- Dirección inadecuada de la institución.

Veamos en la siguiente figura:

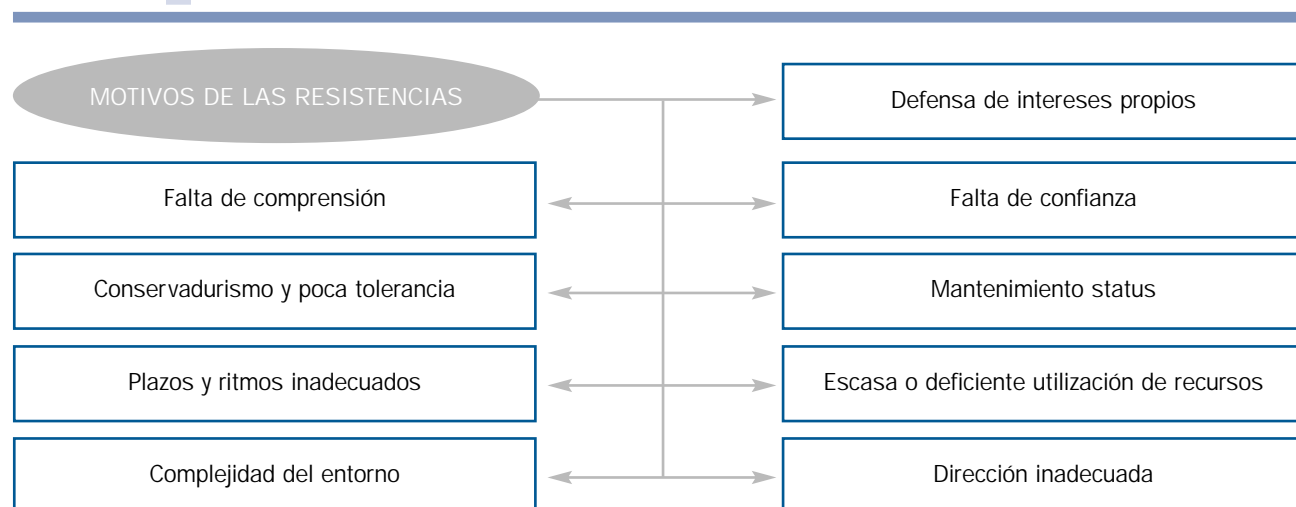


Figura 31. Causas que pueden motivar las resistencias a los cambios.

Para diagnosticar las resistencias conviene preguntarse las causas o razones de las actitudes o conductas no deseadas. En la medida que conozcamos los motivos podremos tratar de paliar el problema, incidiendo en ellos.

CÓMO DISMINUIR LAS RESISTENCIAS

Para disminuir las resistencias a los cambios, el equipo directivo puede desarrollar algunas actuaciones, de entre las que destacamos las siguientes:

- Informar.
- Promover y facilitar la participación.
- Disponer de recursos suficientes y ejercer una buena gestión.
- Negociar.
- Conseguir el consenso de las personas clave.
- Aplicar estrategias diferentes, según las circunstancias particulares.
- Realizar propuestas creíbles.
- Formar.
- Evitar contradicciones.
- Ser paciente.
- Planificar.

Veámoslas, una a una, con mayor detalle.

INFORMAR

Se trata de intentar comunicar la lógica y la justificación de la innovación y de promover confianza, mediante una estrategia informativa que considera tres pares de manifestaciones:

- Oral/escrita.
- Formal/informal.
- Interna/externa.

Se podrá conseguir mediante acciones como las siguientes:

- Desarrollo de entrevistas formales e informales con las personas implicadas, en las que se comente, analice y discuta la propuesta.
- Inclusión del tema sobre el que se pretende innovar, como un punto en la agenda de las reuniones formales de los equipos docentes y del Consejo Técnico, con el fin de que sea conocido y discutido por todos.
- Actualización del contenido del pizarrón de avisos de los profesores, incluyendo en él las informaciones convenientes.
- Elaboración y difusión de circulares sencillas de lectura rápida que informen sobre el tema.
- Elaboración, difusión y manejo de una documentación breve y bien seleccionada (artículos de revistas profesionales, resúmenes de experiencias, etcétera, que hablen del tema).
- Presentaciones en grupo.
- Gestión eficaz de la información que pueda ayudar al proceso de cambio procedente de los servicios de apoyo externos (instituciones de formación inicial, centros regionales de desarrollo profesional, instituciones de formación permanente, servicios de coordinación de zona y asesoría pedagógica, etcétera).
- Recibir y visitar a colegas de otras escuelas que hayan desarrollado experiencias análogas a la que se pretende, o que estén desarrollándolas, con el fin de conocerlas y de intercambiar experiencias.

- Comunicación de la innovación que quiere iniciarse, a los padres y madres y, en su caso, a los estudiantes, con el fin de procurar que la conozcan, la entiendan y, eventualmente, colaboren en ella.

Estas estrategias tienen el inconveniente del costo de tiempo y esfuerzos, particularmente cuando el cambio afecta a un centro de gran tamaño y se implica en el proceso a un gran número de personas.

PROMOVER Y FACILITAR LA PARTICIPACIÓN

Es difícil para las personas resistirse a una decisión de cambio en la que ellas mismas han participado. Conviene siempre basarse en el principio de que cualquier persona puede hacer contribuciones significativas y también recordar la idea simple, pero efectiva, de que es preferible hacer las cosas *con* los demás que *contra* ellos.

Si se quiere que una persona se involucre activamente en procesos de participación en una innovación, se le debe dar protagonismo desde el primer momento, no sólo cuando todo está decidido y se trata de desarrollar lo que otros planificaron.

O, dicho de otra manera: hay que darle la posibilidad de que ayude a formular y a determinar los objetivos de la tarea que se pretende, que pueda aportar ideas respecto a lo que se quiere hacer. Y también que, por otra parte, pueda dar su opinión y realizar sus aportaciones, respecto a la metodología de trabajo, es decir, sobre cómo habrá que proceder para alcanzar lo que se pretende.

EJEMPLO

Si una persona tuvo la oportunidad de intervenir y de tener protagonismo en estas fases, resultará difícil que después no asuma las consecuencias de lo que ella misma propuso hacer. Convendría evitar contar con los demás únicamente para que ejecuten lo que las instancias directivas ya han decidido y diseñado.

La participación excesiva o incontrolada puede tener, sin embargo, el inconveniente de llevar a tomar decisiones que desvirtúen el planteamiento inicial del grupo promotor de la innovación. Esta posibilidad no debería verse como un peligro, sino como una situación que habrá que gestionar democráticamente y que, eventualmente, puede enriquecer la propuesta.

DISPONER DE RECURSOS SUFICIENTES Y EJERCER UNA BUENA GESTIÓN

Personas, tiempos, espacios, materiales de uso didáctico, dinero, etcétera, son, entre otros, recursos que deben ser manejados con habilidad y eficacia en los procesos de cambio.

Difícilmente se disminuirán las resistencias de quienes pueden demostrar que los recursos disponibles no son coherentes con la tarea que se propone.

Adecuar la tarea, pues, a los recursos, contribuirá a disminuir los obstáculos a la participación.

NEGOCIAR

Se trata de promover acuerdos y consensos en los que ambas partes, promotores del cambio y resistentes, ganen algo y vean sus propuestas reflejadas en alguna medida.

La negociación puede establecerse con relación a:

- Los plazos de realización.
- El papel de cada uno en la tarea que se plantea.
- La metodología de trabajo.
- Los objetivos que se pretenden.

Quien ha tenido algún protagonismo en estos procesos negociadores no verá la tarea como algo impuesto ante lo que se resiste, sino el resultado de sus propias proposiciones.

La negociación, además de concebirse como una estrategia para disminuir las resistencias, debería tener también como objeto ayudar a distribuir equilibradamente las cargas del trabajo entre todos los miembros de la organización implicados en el cambio.

CONSEGUIR EL CONSENSO DE LAS PERSONAS CLAVE

Conviene llegar a acuerdos, preferentemente con aquellas personas que, por determinados factores capacidad de liderazgo, reconocimiento del grupo, buena imagen profesional, etcétera, tienen gran influencia sobre las demás.

Negociar honestamente con ellas, en primer lugar, con la intención de que participen activamente en el cambio que se propone, servirá, a la vez, para que arrastren tras de sí a los miembros del grupo que les tienen como modelo, o les han depositado su confianza.

APLICAR ESTRATEGIAS DIFERENTES, SEGÚN LAS CIRCUNSTANCIAS PARTICULARES

De la misma manera que los docentes tratan de dar respuesta adecuada a la diversidad de sus alumnos y alumnas, mediante prácticas educativas diferentes, los directivos escolares deben velar por diferenciar también sus actuaciones, según sean las personas y los grupos con quienes interaccionan.

Los grupos de docentes y cada uno de éstos son diferentes entre sí y, razonablemente, no responderán de la misma manera a los mismos estímulos y requerimientos. Las resistencias a los cambios podrán disminuir si se aplican estrategias diferentes según las circunstancias particulares de las personas, los grupos y los momentos.

REALIZAR PROPUESTAS CREÍBLES

Las propuestas de innovación serán seguidas en la medida que sean creíbles. Ahora bien, ¿cuándo una propuesta es creíble?

EJEMPLO

Una propuesta es creíble, como decíamos antes, cuando es factible, cuando la persona a la que se le propone ve que es razonable, con relación a las posibilidades y recursos existentes. También es creíble cuando se ve que es buena en sí misma, o cuando se intuye claramente adecuada y útil para mejorar el servicio al alumnado.

Ahora bien, que una propuesta sea creíble, depende también de la credibilidad de las personas que la proponen. Requerimientos razonables, buenos en sí mismos, han encontrado resistencias o no han sido seguidos, porque la persona que los promocionó no tenía credibilidad personal ante el grupo; o, al revés, propuestas difíciles de aceptar, se convirtieron en creíbles y no encontraron resistencias, porque quien las propuso sí que tenía credibilidad personal ante el grupo y éste confió en él.

Atención, pues, a quien se elige para proponer o liderar las innovaciones.

FORMAR

Todo intento de cambio debería estar acompañado de la capacitación necesaria de las personas que deben llevarlo a cabo. En ocasiones, las resistencias están originadas por el temor al error, por la preocupación de no ser capaz de realizar lo que se propone.

El directivo escolar puede, en muchos casos sin recurrir a instancias externas, proporcionar los datos, los ejemplos, las nociones, los contactos personales o las herramientas necesarias, con el fin de lograr que los individuos que se muestran pasivos o se oponen, colaboren y se impliquen en el cambio, gracias a la confianza que les aporta el conocimiento que se les facilita.

EVITAR CONTRADICCIONES

En una organización resulta imposible promover de manera exitosa valores que son contradictorios. Resulta tan incompatible como los atributos de lujo y precio módico en un objeto, o las cualidades de un servicio que pretendiese ser, a la vez, de prestación instantánea y de trato personalizado y deferente con el cliente.

Las resistencias suelen estar muy justificadas cuando los directores no son buenos ejemplos, mediante sus conductas, de los valores que proponen y de los principios que orientan los cambios e innovaciones que se pretenden.

No parece creíble recomendar a los docentes que trabajen en equipo, en colaboración, respetando las opiniones de los demás, cuando el propio equipo directivo es cualquier cosa, menos un equipo, porque sus miembros trabajan descoordinadamente, apenas se reúnen, son contradictorios y no suelen respetarse recíprocamente.

SER PACIENTE

Las situaciones, si quieren cambiarse mediante procedimientos convincentes y democráticos, no pueden variar y evolucionar súbitamente. Paciencia, pues disminuir las resistencias requiere tiempo y no es conveniente forzar los procesos.

Dicho de otra manera: las innovaciones requieren de pequeños pasos.

Resulta interesante destacar que cuando se pregunta a directivos escolares veteranos, en ejercicio, o en actividades de formación permanente, qué recomendarían a los directivos noveles o qué recomendarían a la persona que más adelante ocupase su lugar, las respuestas son abrumadoramente coincidentes: los consejos más reiterados se expresan mediante locuciones como *“que tenga mucha paciencia”*, *“que no se precipite”*, *“que se tome las cosas con calma”* o *“que escuche a unos y a otros antes de actuar”*.

PLANIFICAR

En la metodología del cambio y de la innovación hay que tener muy presentes las circunstancias, los factores emergentes y los imprevistos.

Ahora bien, a pesar de que los procesos suelen ser irregulares y azarosos, es conveniente seguir algunas pautas, establecer algunas referencias que puedan servir de ayuda para reorientar el desarrollo de las acciones, con relación a las previsiones y proporcionar así, una cierta seguridad a quienes participan en ellos.

La persona resistente seguirá siéndolo si no se le facilitan guías de trabajo. Hay que proporcionarle informaciones, tales como el momento en que se está del proceso que se lleva a cabo; cuál es el paso siguiente, cuánto tiempo se prevé que durará la tarea que se está proponiendo hacer, etcétera, de tal manera que ayuden a reducir su incertidumbre. Conviene guiarse por un plan de trabajo, no tanto con el fin de atarse a él, ciega y rígidamente, sino con la idea de disponer de una herramienta para el control y el seguimiento del proceso.

OTRAS ESTRATEGIAS MENOS RECOMENDABLES

Existen otras estrategias para disminuir las resistencias a los cambios, de gran eficacia pero que no son recomendables.

Son las que tienen que ver con actuaciones basadas en la manipulación y la coerción, efectivas a corto plazo, pero que suponen asumir altos costes y riesgos importantes para la vida del grupo, para la imagen personal de los directores y para la credibilidad de éstos.

Conviene considerar finalmente, que las resistencias a los cambios no siempre son disfuncionales. En algunas ocasiones son una oportunidad para expresar frustraciones pendientes de solución. En otras, sirven para poner de manifiesto problemas que habían sido pasados por alto. Estas manifestaciones deberían ayudar a los directivos para reconocer y tratar de resolver mejor los conflictos que están planteados en la escuela.



Repase mentalmente los motivos de resistencia al cambio:

¿Cómo puede el director disminuir esas resistencias? ¿Qué papel juega el equipo director frente a los procesos de innovación y ante las resistencias a los cambios?

Resumen

El papel de los directivos, como ya se vio en otros apartados, es esencial en varios aspectos de la gestión de la institución educativa. Este capítulo se ha centrado en conocer más a fondo dos de las tareas que deben gestionar en el día a día los directivos: fomentar la colaboración y la integración del personal docente (sean nuevos o no) y promover los procesos de innovación.

Respecto al primero de ellos, cabe destacar que la dirección de una institución escolar debe fomentar la colaboración entre el equipo docente, para conseguir que las diferentes actividades a desarrollar en el mismo sean más eficaces y satisfactorias.

Son muchos los factores que pueden influir para que algún compañero no se implique de manera adecuada, ya sea por motivos personales o profesionales. Uno de los factores a tener en cuenta es la aparición de profesores nuevos en el centro, por lo que se hará necesario un plan de atención e incorporación. Este plan permitirá que la integración se produzca de una manera correcta y no traumática.

Los dos objetivos principales de este plan son: que la persona nueva conozca y que la persona nueva sea conocida.

Respecto a la segunda tarea de los directivos, el papel que juegan en los procesos de innovación, decir que no se limita exclusivamente a motivar e incentivar las innovaciones, sino que también debe tratar de disminuir las resistencias.

La acción directiva y el entorno institucional

Las escuelas son organizaciones que están constituidas por cinco componentes fundamentales:

- Objetivos.
- Recursos.
- Estructura.
- Tecnología.
- Cultura institucional.

Cada una está inmersa en un medio físico, cultural y sociocomunitario idiosincrásico. Se está hablando del entorno, del contexto, de, si se quiere, un sexto componente que, como veíamos en el segundo capítulo, repercute en los cinco anteriores e interacciona con ellos.

Veamos esta interrelación en la siguiente gráfica:

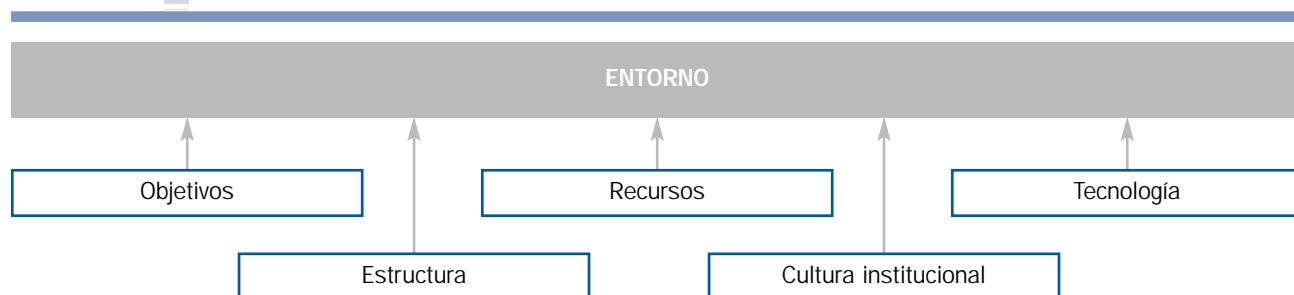


Figura 32. Componentes fundamentales de las instituciones escolares e interacción de los mismos.

El entorno, por una parte, condiciona el funcionamiento de la institución escolar, la afecta y, en muchas ocasiones, se integra en ella.

EJEMPLO

Cuando los padres y madres de los alumnos colaboran con los educadores en actividades educativas o cuando las costumbres locales determinan los modos de relación que se deben establecer con los estudiantes, ¿no están teniendo parte activa los factores contextuales en la vida de la escuela?

El hecho de que la escuela esté ubicada en una zona rural o urbana, o que los organismos públicos municipales apoyen o no a la institución ¿no son factores de contexto de gran influencia?

Las organizaciones, como ya se sabe, deben estar atentas a las evoluciones de su entorno y ser sensibles a sus necesidades. De hecho, una manera de evaluarlas consiste en comprobar hasta qué punto dan respuesta adecuada a las demandas que les formula su contexto inmediato.

Estas evidencias indican con claridad que, para que la organización y el funcionamiento de las escuelas sean más pertinentes, los docentes y directores que trabajan en ellas deberían conocer adecuadamente el medio en el que están insertas y ser capaces de establecer relaciones con él, con un propósito de apertura y de colaboración.

La escuela es un sistema abierto, permeable y dependiente, que desarrolla y cumple sus funciones, condicionado por la interacción de los elementos internos y los del entorno.

4.1

Conocer, ser conocidos e integrarse en el medio

4.1.1. ¿Qué es lo que hay que conocer y para qué?

Conocer a los alumnos y a los padres y madres de éstos constituye un propósito ineludible, si se desea desarrollar una acción educativa adecuada. Pero además de éstos, existen algunas instituciones, personas, etc. que también es necesario conocer.

EL CONTEXTO

Resulta una práctica conveniente promover actuaciones para conocer el contexto en el que la escuela está inmersa. Ese conocimiento ayudará a elaborar propuestas educativas más pertinentes y satisfactorias.

En la siguiente figura se reúnen algunos ejemplos de elementos que conforman el contexto. Usted podrá completarla fácilmente. También se han incluido algunos ejemplos de las finalidades y utilidades que podrían orientar un intento por conocerlos.

¿QUÉ SERÍA CONVENIENTE CONOCER?	¿CON QUÉ FINALIDAD?
El medio físico de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechamiento didáctico con relación al currículum. • Desarrollo de programas de orientación profesional. • Obtención de recursos. • Realización de actividades extraescolares. • Etcétera.
Instituciones y organismos locales públicos (alcaldías, servicios regionales, centros de maestros, centros de salud, cultura, etcétera).	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de recursos. • Prestación y recepción de servicios. • Capacitación y actualización de docentes. • Colaboración interinstitucional. • Etcétera.
Grupos de asistencia social y comunitaria (culturales, deportivos, etcétera).	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en programas conjuntos. • Compartir recursos. • Prestación de servicios. • Realización de actividades extraescolares. • Etcétera.
Instituciones comerciales, industriales y empresariales. Producciones agrícolas y ganaderas.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de acuerdos y convenios. • Desarrollo de visitas y de prácticas para alumnos y docentes. • Apoyo a programas de orientación profesional. • Etcétera.
Otras instituciones educativas y escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la transición de alumnos de un establecimiento escolar a otro. • Compartir recursos. • Intercambiar experiencias. • Establecer redes de colaboración. • Etcétera.

Figura 33. Conocimiento del contexto y su utilidad.

Las escuelas que han desarrollado procesos gestores avanzados, además de interaccionar adecuadamente con su entorno, suelen documentar las informaciones de ese entorno que les resultan útiles, con el fin de organizar y desarrollar mejor su tarea educativa.

Así, elaboran inventarios o directorios, a la manera de guías ordenadas en las que se suelen relacionar personas e instituciones y entidades.

PERSONAS

En el directorio correspondiente indican y detallan diversos datos de ellas: profesión, cargo, dirección postal y electrónica, teléfono, ámbito en el que puede colaborar con la escuela (sanitario, artístico, deportivo, administrativo, artesanal, etcétera), su disponibilidad para colaborar con la escuela, etcétera.

INSTITUCIONES Y ENTIDADES

Con las que conviene mantener relaciones de colaboración. Suelen ser:

- Educativas (otras escuelas, centros de maestros, instituciones formadoras de docentes, etcétera).

- Culturales (museos, entidades artísticas, deportivas, etcétera).
- De carácter participativo y de promoción de la acción social (consejos de participación social, asociaciones de padres y madres de familia, etcétera).
- Sanitarias (centros de salud, hospitales, Cruz Roja, etcétera).
- Industriales, comerciales y de servicios (postales, informáticos, proveedores de material escolar, etcétera).
- De la Administración Educativa (direcciones, departamentos, servicios regionales, etcétera).
- De otras áreas de la Administración Pública (alcaldías, diputaciones, etcétera).
- Asociaciones profesionales (colegios profesionales, sindicatos, etcétera).

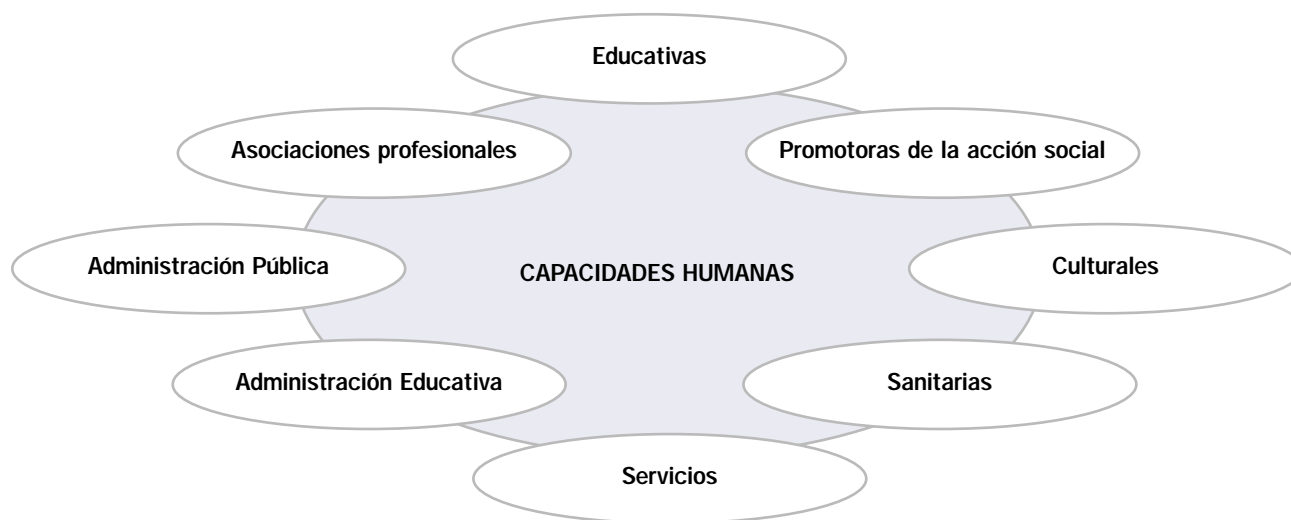


Figura 34. Diferentes tipos de instituciones y entidades.

No resulta difícil construir una ficha de cada una de las personas o instituciones, mediante apartados como los que se mencionan en el ejemplo de la figura 35.

4.1.2. La escuela debe ser conocida por la comunidad

Conocer el medio es el primer requisito para adaptarse a él o para intentar transformarlo, desde planteamientos más críticos e innovadores, con el fin de que sirva para ayudar a una acción educativa más justa.

Pero, además del esfuerzo por conocer el medio que rodea a la institución, otro propósito debe ser tomado también en cuenta: que la comunidad conozca adecuadamente y de manera fiel a la escuela.

FICHA DE INSTITUCIONES (*)

Empresas

Nombre de la institución

Sector laboral

Dirección postal

Teléfono

Fax

E-mail

Persona/s de contacto

Época idónea

Para el contacto

Para la visita

Posibilidades didácticas

Otras informaciones

(*) El instrumento se presenta voluntariamente incompleto, sugiriendo la idea de que resulta muy conveniente construirlo, proponiendo los apartados que requieran las propias necesidades y propósitos, en cada caso.

Figura 35. Ejemplo de ficha de instituciones.

Las razones son diversas y de gran importancia:

- En primer lugar, es evidente que en algunos establecimientos escolares, especialmente los públicos, no ha sido frecuente la preocupación por darse a conocer y por proyectar una imagen externa que sugiriese confianza y solvencia. Tradicionalmente, ha habido mucho interés por trabajar honestamente, por hacer las cosas bien dentro de la escuela, pero no tanto por saber explicar lo que se hace allí dentro a los demás, a quienes no ven a los docentes y directivos cuando trabajan: a los padres y madres de los alumnos, a la comunidad local o a los propios servicios de la Administración Educativa. Por diversas razones, aquel propósito no se ha valorado suficientemente o no se ha considerado necesario.
- Por otra parte, las autoridades educativas, desde sus instancias departamentales regionales y centrales, no dan a conocer suficientemente las prestaciones de sus escuelas públicas, o al menos, no siempre suelen promocionarlas ni potenciarlas adecuadamente, enfatizando en sus bondades.

EJEMPLO

Como consecuencia, suelen ser otros agentes: los padres y las madres o los medios de comunicación, quienes formulan juicios y construyen las imágenes más duraderas de las escuelas. En muchas ocasiones los juicios y las imágenes están basadas en estereotipos: *"esta es la escuela donde los profesores sólo piensan en jubilarse"*; *"en esta otra exigen muy poco a los alumnos"*, *"en la escuela privada son más 'responsables' que en la pública..."*, o *"en la escuela pública están los docentes más progresistas y en la privada los más conservadores"*. Se construyen mediante valoraciones indiscriminadas, por lo tanto erróneas y, a menudo, injustas.

Parece, pues, fundamental que sean las propias escuelas quienes se preocupen por darse a conocer, básicamente por tres motivos:

- Para eliminar aquellos prejuicios y estereotipos. Ese logro posibilitará un análisis más preciso de la institución y del trabajo que se desarrolla en ella y facilitará que sea evaluada socialmente con mayor rigor y justicia.
- Para satisfacer el derecho que tienen los ciudadanos a conocer cómo funciona un servicio público como es la educación, de la misma manera que tienen derecho a conocer cómo funcionan los hospitales o los servicios públicos de transporte de viajeros. Dar a conocer la realidad de una institución con la finalidad de mejorarla es también, al fin y al cabo, un ejercicio político.
- Para ganar la confianza de los miembros de la comunidad escolar (y también para aumentarla en los mismos directivos y en los docentes, en tanto que miembros de esa comunidad) y de la comunidad social.

Este tercer motivo se justificaría también en un marco social en el que estuviesen muy presentes algunas de estas circunstancias: preocupación de las escuelas por baja matrícula; escasez de recursos financieros en la institución; o cuando las familias del entorno de la escuela tuviesen la tendencia de no confiarle la educación de sus hijos porque eligen a otro centro.

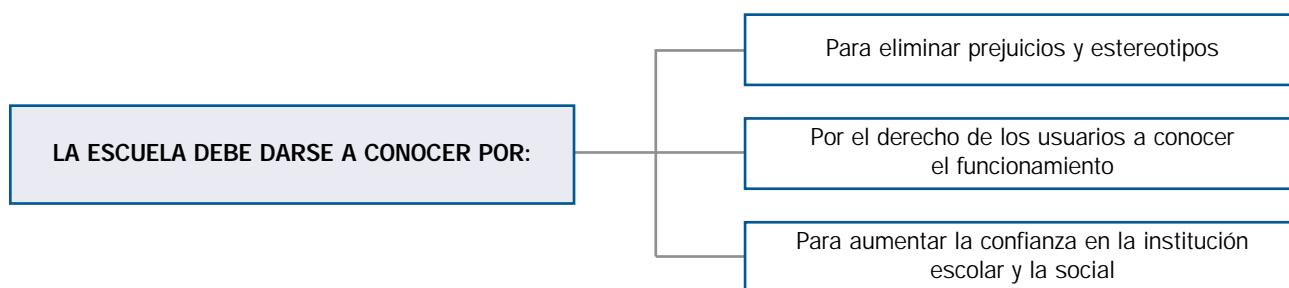


Figura 36. Motivos principales por los que la escuela debe darse a conocer.

Esta última razón, ganar la confianza de los miembros de la institución escolar, sería la más pragmática de todas las que se están comentando y, evidentemente, no la única ni la más importante, aunque las políticas educativas que promueven determinadas formas de gestión en algunos países podrían elevarla a la categoría de justificación máxima.

CÓMO DAR A CONOCER LA ESCUELA

Un equipo directivo innovador que fundamenta su acción en la gestión participativa puede encontrar múltiples oportunidades para dar a conocer la escuela, proponiendo iniciativas interesantes y útiles e involucrando en ellas, además, al alumnado y a sus familias.

Llevar a cabo una estrategia que tenga como propósito darse a conocer a la comunidad escolar y a la comunidad social, con el fin de ayudar a que unos y otros comprendan mejor la labor educativa, supondría desarrollar actuaciones relacionadas con:

- Conocerse más y mejor. Es decir, diagnosticar y analizar para saber qué imagen tiene de sí misma la institución educativa y, también, qué imagen tienen de ella los demás (los padres y madres, en otras escuelas, la comunidad social, las autoridades educativas, etcétera).
- Conservar lo que se tiene, si es bueno y aceptado (prácticas educativas satisfactorias, aspectos de nuestra cultura institucional, logros, etcétera).
- Ofrecer servicios educativos que tengan un valor superior al de simplemente escolarizar a los estudiantes (una adecuada acción tutorial, una organización que fomenta la participación de las familias, un proyecto educativo innovador, etcétera).
- Reforzar o cambiar la imagen de la escuela, en su caso.



Lea con atención y recuerde conceptos:

- La escuela debe conocer el medio en el que se encuentra.
- La escuela debe darse a conocer a la comunidad.

En caso de duda, repase el apartado 4.1.

4.2 Establecer relaciones de colaboración interinstitucional

La colaboración entre escuelas y también con otras instituciones culturales y sociales, puede ser una respuesta eficaz y satisfactoria para ayudar a mejorar las respuestas educativas que pide el medio y a gestionar mejor la complejidad que implican sus requerimientos.

Colaborar consiste en trabajar conjuntamente con otro u otros, con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse entre colectivos distintos: profesores, alumnos, padres y madres; entre servicios: los servicios administrativos y los de asistencia técnica de apoyo a las escuelas...; entre centros educativos, etcétera.

En el caso que aquí se plantea, la colaboración entre escuelas es un modo de trabajar de dos o más instituciones escolares, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos comunes durante un período de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes:

- Es voluntario.
- Está establecido en términos de colaboración, entre iguales, no existe predominio por parte de uno de los agentes.
- Está abierto a la participación de todos los colectivos de la comunidad educativa.
- Se basa en la lealtad y en la confianza recíprocas.
- Implica, por tanto, un determinado planteamiento ideológico inspirado por los valores de equidad, igualdad entre participantes, ausencia de jerarquías y respeto entre otros y también, por la voluntad de transformación y de mejora.
- Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente y a través de acuerdos: el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar, la metodología de trabajo y la discusión y evaluación del proceso y de los resultados.

Colaborar, desde el enfoque que planteamos, no supone, por tanto, simplemente ayudar en una parte del proceso, mediante una participación episódica o a través de una relación de dependencia o subordinada.

Ahora bien, ¿cuáles son las razones para colaborar?, ¿qué se pretende con ello?, ¿qué lo justifica?

No resulta nada nuevo constatar que la colaboración entre escuelas es uno de los factores clave relacionados con la mejora. Por otra parte, la colaboración se justifica por una razón bien simple y de sentido común: la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales.

Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes o, si se prefiere, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa. Pero además, el hecho de colaborar ayudará, de manera más específica a:

- Analizar entre varias escuelas problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.
- Contribuir a mejorar la imagen de la escuela pública, en su caso, dignificándola, conseguir un reconocimiento y reforzar una identidad.
- Aumentar el autoconcepto y la autoestima entre profesores y el sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto a la escuela.
- Constituir agrupaciones, consorcios, colectivos y grupos, con la clara finalidad de defender los principios de participación, transparencia e innovación y los valores de respeto, equidad, libertad y justicia, propios de una sociedad democrática.
- Ejercer la autocritica con un afán de mejora y, en su caso, proponer correcciones y soluciones a las situaciones extremas que lesionan los derechos de los estudiantes.
- Encontrar mejores soluciones, con el fin de atraer a más alumnos y a los mejores profesores, cuando sea posible. Aunque tal como se comentó anteriormente éste es un propósito útil pero que estaría bien justificado en determinadas circunstancias.
- Responder a la presión por la competitividad mal entendida, a la que es sometida la institución educativa en ocasiones, con creatividad y mediante planteamientos solidarios.

Seguramente todo lo que se propone será más factible si está acompañado de medidas que dependen más directamente de las autoridades educativas y que tienen que ver con la provisión de mayores y mejores recursos.

Se refiere a políticas que sirvan para mejorar la capacitación de las personas que desempeñan su trabajo en estas escuelas; que procuren más aproximación física y psicológica hacia ellas por parte de los superiores y también, más recursos, en forma de personas, de tiempo y de acciones decididas, para compensar las desigualdades.

4.2.1. Cómo articular la colaboración

Transitar por el largo itinerario de la colaboración supone recorrer diversas fases, de entre las cuales, crear redes interinstitucionales constituye la última de sus etapas.

Iniciarse en el camino de la colaboración requiere de pautas para guiar las acciones. La herramienta que aquí se presenta: **Continuo para el análisis y la mejora de la colaboración entre escuelas** (figura 37) pretende ser un instrumento de referencia, para que, a partir de él, los equipos de docentes o las comunidades educativas que tengan interés, puedan organizar y orientar sus acciones conducentes al desarrollo y la mejora de la colaboración.

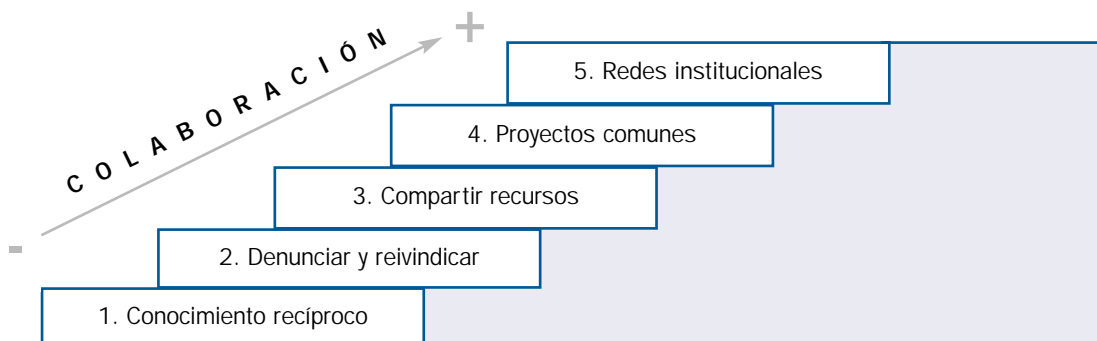


Figura 37. Continuo para el análisis y la mejora de la colaboración entre escuelas.

Consta de cinco escalones o grados. Cada uno de ellos describe un propósito, desde el más simple y menos ambicioso: Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco, al más complejo y deseable: establecer redes interinstitucionales. En cada escalón se presentan algunos ejemplos de acciones concretas, que pueden servir de pauta para orientar y guiar el paso de un grado al otro.

El instrumento quiere sugerir la idea de que para alcanzar los grados superiores conviene que se ejerciten antes las acciones que comportan los escalones inferiores. Y que, por otra parte, las actuaciones propias de los escalones superiores, frecuentemente engloban a las de los precedentes. También puede ser útil para guiar, ordenadamente, un proceso de evaluación formativa interna y para diseñar acciones de mejora.

Tal como se ha hecho con los instrumentos que se han ido presentando, se recomienda que esta herramienta sea adaptada, completada, modificada y, en suma, mejorada, por quienes la usen, con el fin de hacerla más útil en cada contexto escolar e institucional.

Veamos cuáles son esos escalones o grados y algunos ejemplos de acciones propias de cada uno de ellos.

GRADO 1. POSIBILITAR, FOMENTAR Y AUMENTAR EL CONOCIMIENTO RECÍPROCO

Acciones posibles:

- Intercambiar informaciones entre escuelas, aprovechando las coincidencias con otros colegas durante el desarrollo de actividades conjuntas de capacitación y actualización de docentes y de directores.

- Desarrollar contactos formales e informales fuera de la escuela: aprovechando reuniones de zona entre directivos o entre docentes; aprovechando encuentros con motivo de acontecimientos, celebraciones y actos sociales, en general.
- Invitar a otras escuelas para que sus profesores puedan estar presentes en la nuestra, con la finalidad de observar y conocer determinadas actividades y prácticas. Visitar a los colegas de otros establecimientos escolares con idéntica finalidad.
- Promover e incrementar la difusión y el traspaso de informaciones que suelen dar lugar a contactos personales posteriores con colegas que trabajan en otras escuelas. Por ejemplo: noticias del colectivo profesional (con relación a la carrera docente, con novedades legislativas, etcétera); novedades relativas a los planes y programas de estudios curriculares; informaciones referidas a la zona escolar; informaciones relacionadas con problemáticas escolares, propias del municipio o con un sector específico de profesionales (profesorado especialista en un área concreta, directivos, etcétera).
- Esporádicamente y más adelante de manera más sistemática, se puede aumentar también el conocimiento recíproco, intercambiando experiencias organizativas, didácticas o de orientación escolar, personal o profesional. Puede llevarse a cabo a partir de un plan de trabajo establecido en común; también mediante encuentros, jornadas, cursos de verano, o aprovechando los dispositivos de capacitación y actualización disponibles en la zona.

Este primer paso incluye también las acciones que la escuela lleva a cabo con el fin de darse a conocer más y mejor, que se comentaron antes.

GRADO 2. DENUNCIAR SITUACIONES ESCOLARES INJUSTAS Y REIVINDICAR MEJORAS Y EL CUMPLIMIENTO DE LAS LEYES

Un paso muy importante para agrupar docentes y escuelas consiste en unirse para garantizar el cumplimiento justo de las normativas que afectan a la educación escolar, especialmente las que regulan la admisión y matrícula de alumnos en las instituciones que atienden los niveles educativos obligatorios. Convendrá velar por que ambos procesos se desarrollen de manera que no se discrimine a algunas escuelas, asignándoles el alumnado más problemático en beneficio de otras más favorecidas en el reparto. Se trata, en suma, de que se respeten los principios constitucionales de equidad y de justicia.

Las acciones conducentes a reivindicar razonablemente mejoras en las ofertas de capacitación y unos recursos suficientes para desarrollarlas en escuelas y en zonas escolares, son también útiles para promover procesos de colaboración entre instituciones.

Igualmente, ayudará a la misma finalidad, la juiciosa pero decidida presión a las autoridades educativas, para que desarrollen políticas que hagan posible:

- La puesta en marcha y la aplicación de sistemas de evaluación adecuados, internos y externos, para que cada escuela sea valorada según sus circunstancias particulares: posibilidades, condiciones, restricciones, y recursos reales.
- La intervención decidida y comprometida de la autoridad educativa en casos extremos de escuelas en las que no se respeten los derechos constitucionales de los estudiantes, o de los docentes.

- Proporcionar recursos extraordinarios a las escuelas que acogen poblaciones escolares en situaciones difíciles, que ayuden a compensar las desigualdades en las zonas.

GRADO 3. COMPARTIR RECURSOS

Este tercer paso en el camino de la colaboración no sugiere ni plantea la idea de desarrollar tareas de suplencia. Es decir, no se trata de cubrir, basándose en sobreesfuerzos personales, las tareas que son responsabilidad de los poderes públicos, ni tampoco las prestaciones que éstos deben proporcionar a las escuelas, en forma de recursos.

Se refiere a que, sin dejar de reivindicar lo que creemos que es justo, se puede profundizar en la colaboración, compartiendo, intercambiando o usando de manera rotativa, recursos del tipo:

- Docentes de apoyo, especialistas en áreas como Educación Física, Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Musical, etcétera.
- Profesionales especialistas: pedagogo, psicólogo, administrador, asesores en actividades de capacitación y actualización, trabajo social, etcétera.
- Material de uso didáctico (bibliográfico, audiovisual, de laboratorio, etcétera).
- Espacios (gimnasio, sala de actos, áreas de usos múltiples, biblioteca, etcétera).
- Servicios internos (tienda escolar, secretaría, transporte, etcétera).
- Servicios externos de apoyo (psicopedagógicos, de carácter social, de ámbito municipal, etcétera).

GRADO 4. PARTICIPAR EN PROYECTOS COMUNES

En este nivel de colaboración encontraríamos acciones como las siguientes:

- Desarrollo de tareas conjuntas de planificación, ejecución y evaluación del currículum, entre varias escuelas de la zona.
- Constitución y/o revitalización de Consejos Técnicos de Zona.
- Elaboración y desarrollo de proyectos y planes comunes no curriculares, por ejemplo:
 - Plan para la difusión de una mejor imagen de la escuela pública en el municipio.
 - Campañas para potenciar determinados valores (respeto y conservación del entorno: acopio selectivo de papel, baterías, etcétera).
 - Representaciones artísticas.
 - Coordinación entre instituciones escolares que reciben alumnos de niveles diferentes, con el fin de favorecer el paso de alumnos de una institución a otra, etcétera
 - Desarrollo conjunto de acciones formativas de capacitación y actualización: seminarios, grupos de trabajo, proyectos de investigación en la acción, etcétera.
 - Intercambios de estudiantes, viajes de estudio, etcétera.

GRADO 5. ESTABLECER REDES INTERINSTITUCIONALES

Constituir agrupaciones, consorcios y, en fin, redes de escuelas y también de escuelas, junto con otros establecimientos e instituciones de carácter social o cultural, tiene como finalidad principal disponer de un dispositivo estructurado y estable, que permita sistematizar, instaurar, formalizar, evaluar y mejorar, las acciones señaladas en los escalones anteriores.

Los establecimientos escolares, constituidos y asociados en grupos de colaboración, podrán, además, conseguir el reconocimiento de los poderes públicos, ser protagonistas de la interlocución con estos poderes y también, constituirse en grupos de presión.

Se refiere a redes interinstitucionales que sirvan como vehículos para la interacción, como instrumentos para encontrar soluciones a problemas que muchas veces son comunes o similares y, en fin, como instrumentos para la expresión de unos principios ideológicos. Estas instituciones agrupadas deberían disponer de una instancia que desempeñase las tareas de coordinación, aunque, coherentes con los principios de colaboración que se plantean, resulta también pertinente proponer un liderazgo rotativo entre cada institución miembro de la red.

Un primer paso para conocer los beneficios de las redes de colaboración entre instituciones que comparten la idea de la transformación, es aprovechar mejor las que ya existen o los embriones de redes locales que ya estén en funcionamiento. Más adelante, convendrá descubrir cómo se organizan y las posibilidades que ofrecen las redes suprarregionales y supraestatales y, también, analizar las utilidades que ofrecen las redes virtuales y las experiencias de colaboración, mediante los apoyos de las nuevas tecnologías de la información



Repase mentalmente los cinco grados de colaboración que pueden darse en las relaciones interinstitucionales:

- Conocimiento recíproco.
- Denunciar y reivindicar.
- Redes interinstitucionales.
- Compartir recursos.
- Proyectos comunes.

¿Cree que son una respuesta o una ayuda para mejorar las actividades educativas del centro? ¿de qué manera?

4.3 El caso de las escuelas incompletas de ámbito rural

Conocer el contexto y desarrollar la colaboración interinstitucional se convierte en una necesidad, especialmente para los docentes y directivos de escuelas de organización incompleta del ámbito rural y, todavía más, en las escuelas unitarias.

Estas instituciones poseen unas características que vienen marcadas notablemente por el medio: municipios pequeños, economía centrada en el sector primario fundamentalmente, cierta lejanía de los núcleos industriales y comerciales y, en ocasiones, lejanía también respecto a las vías de comunicación principales. Normalmente, son el único establecimiento escolar del cantón.

Al ser atendidas por un reducido grupo de docentes y, en algunos casos, por una sola persona, ésta debe desempeñar, a la vez, funciones docentes y las tareas de dirección del establecimiento. En ocasiones, muchas de estas últimas tareas son idénticas a las que deben desarrollarse en una escuela urbana de gran tamaño.

EJEMPLO

El caso de la gestión burocrática que, a menudo, reclama cumplimentar los mismos formularios y documentos, o seguir los mismos mecanismos administrativos a una y a otra. Las normativas legales no siempre consideran a las escuelas pequeñas como organizaciones diferentes a los establecimientos completos o de gran tamaño.

En la actualidad, estas escuelas son muy numerosas en nuestro país y con frecuencia muestran signos de vitalidad, tratando de encontrar soluciones a sus problemas poco comunes y a menudo, un poco olvidados.

4.3.1. La problemática

A pesar de la probada dedicación de los profesionales que trabajan en las escuelas de organización incompleta del medio rural y de los resultados que suelen obtener, dada la dificultad de su trabajo, los análisis sobre el funcionamiento de estas instituciones o de la vida escolar que se desarrolla en torno a ellas, han estado asociados a menudo a juicios peyorativos o a manifestaciones quejasas y reivindicativas, casi siempre cargadas de razón, pero que contribuyen poco al progreso y a la mejora.

Estos análisis no tendrían por qué enfatizar solamente en las valoraciones negativas o insatisfactorias. Convendría destacar también cómo, en muchas ocasiones, se puede encontrar en estas escuelas, el marco ideal para dar las mejores respuestas a las necesidades de los estudiantes y para encontrar la satisfacción, el equilibrio personal o el desarrollo profesional, de sus docentes.

No obstante, si se centra la atención en los aspectos menos satisfactorios o problemáticos, es fácil ver que los factores que caracterizan a estas escuelas tienen que ver fundamentalmente con tres elementos:

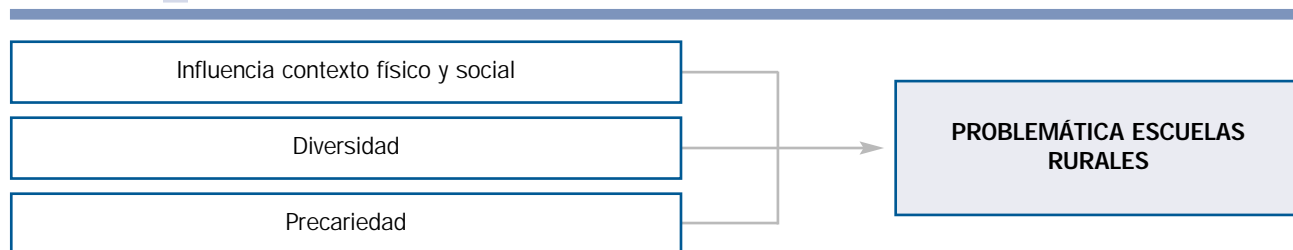


Figura 38. La problemática de las escuelas rurales.

Veamos detenidamente cada uno de estos factores:

CON RELACIÓN AL CONTEXTO

La soledad y el posible aislamiento de los directivos y docentes que trabajan en las escuelas incompletas del ámbito rural, pueden dar lugar a una falta de patrones profesionales de referencia, suficientes para evaluar su propio trabajo. Esta situación hace más difícil la posibilidad de analizar la tarea profesional con la ayuda de otros colegas, con el fin de buscar mejores modelos de actuación organizativa, didáctica y orientadora.

Por otra parte, es notorio, o al menos así se sigue afirmando continuamente en los encuentros y jornadas del colectivo docente que trabaja en estas escuelas, que la presión social que sufren los profesores puede ser muy alta. Así, la ideología, los valores y las normas predominantes en la localidad, su cultura, en suma, suelen ejercer sobre ellos unos efectos, en ocasiones incómodos, que pueden influir en su conducta docente y en su vida personal.

CON RELACIÓN A LA DIVERSIDAD

La naturaleza de los requerimientos que reciben las escuelas incompletas del entorno social, las expectativas de los padres y madres de los estudiantes y también de las autoridades educativas estatales y locales, suelen ser diferentes de lo que se demanda y espera de otras escuelas de características más comunes (estructura completa, carácter urbano o estabilidad del equipo docente, por ejemplo). Los docentes y personal directivo de estas escuelas deben, pues, buscar respuestas creativas, en ocasiones bien diferentes a las convencionales, con el fin de satisfacer aquellas necesidades y expectativas.

Además, la diversidad de edades de los estudiantes agrupados en una misma aula y las diferencias individuales, en ocasiones muy grandes, en cuanto a ritmos de aprendizaje, maduración o capacidad de atención, reclaman de la variedad y diversificación constantes, en las prácticas profesionales docentes y directivas.

CON RELACIÓN A LA PRECARIEDAD

Aunque son bien evidentes los esfuerzos que algunas de las autoridades educativas centrales, estatales y locales realizan, con el fin de aportar mayores recursos, este colectivo de escuelas arrastra todavía carencias antiguas importantes. Sin embargo, se cree que los déficits de recursos materiales o de apoyos no son más importantes que otros de naturaleza diferente.

Se refiere al hecho de que los docentes, en algunos casos, poseen una formación inicial y permanente insuficiente o poco adecuada, con relación al medio en el que trabajan y que esta situación coadyuva a la precariedad que se comenta. Además, las modalidades de capacitación docente más eficaces como por ejemplo la formación dentro de la escuela, asistida por asesores es difícil que lleguen a estos colectivos, dada su situación geográfica y los criterios económicos que suelen presidir los planes de capacitación de los profesores. Finalmente, la falta de tiempo disponible de las personas que desempeñan tareas directivas simultáneamente a las docentes, supone también otro déficit muy importante.

4.3.2. Algunas consecuencias para los directivos escolares

Los profesionales de las escuelas incompletas del ámbito rural trabajan, pues, en lugares que son de ocupación y desempeño a menudo incómodos y en los que resulta muy difícil constituir equipos docentes estables y arraigados a la zona. La movilidad de los profesores y los cambios suelen ser frecuentes. La elaboración y desarrollo de planes y proyectos que tengan continuidad y permanencia resultan, en consecuencia, también más difíciles que en escuelas de otra tipología. El trabajo profesional, en suma, es una tarea complicada.

Como consecuencia, parece un ejercicio recomendable para los directivos de estas escuelas tratar de conseguir los cuatro propósitos siguientes:

- Mejorar los hábitos de trabajo personal, dirigirse mejor a sí mismo.
Organizar la tarea diaria y semanal de manera más rigurosa, saber priorizar, en función de los objetivos generales de la escuela, manejar agendas y preocuparse por seguir una disciplina de trabajo, ayudará de manera relevante a conseguirlo.
- Construir y consolidar acuerdos de orden organizativo y didáctico, que constituyan las directrices institucionales de la escuela (PEI, Proyecto Curricular de Centro, etcétera). Se ayudará de esta manera a orientar las prácticas profesionales de cada docente, de manera coordinada y uniforme y a que las personas nuevas dispongan de pautas comunes de referencia, que ayuden a disminuir las consecuencias negativas de los cambios frecuentes en el equipo docente.
- Tratar de ampliar el ámbito escolar, extendiéndolo al social y comunitario, con el fin de encontrar y ofrecer colaboración y mayores recursos.
Conseguir este propósito requeriría de una actitud favorable a desarrollar actuaciones como:
 - Participar directa o indirectamente, en proyectos de acción social y comunitaria, promovidos por instancias locales externas a la escuela.
 - Ofrecer servicios y prestaciones a la comunidad local (relativos a la formación ciudadana, cesiones de uso de espacios y dependencias escolares, etcétera).
 - Participar en la vida cultural del municipio o comunidad (colaborando en el diseño y puesta en marcha de proyectos de desarrollo social y cultural).
- Intentar progresar en el itinerario de la colaboración, con el propósito de llegar a constituir redes de apoyo interinstitucionales.

El logro de esta intención implicaría la promoción y el desarrollo de las prácticas profesionales centradas en la colaboración, que suponen recorrer los pasos o etapas comentadas antes. En este caso, la creación y desarrollo de redes interinstitucionales, consejos técnicos de zona y las reuniones regionales, respetando la identidad de cada escuela, podrían constituir respuestas colectivas de mayor poder y eficacia, para gestionar la diversidad y la precariedad.

EJEMPLO

En España, por ejemplo, las Escuelas Rurales Agrupadas (ERA) constituyen propuestas que cada vez están más extendidas, con el fin de encontrar respuestas a las necesidades específicas de los establecimientos escolares, situados en zonas rurales o de población diseminada.

Estos dispositivos de coordinación que se designan mediante diversas denominaciones, según las zonas geográficas (ZER: Zona Escolar Rural, por ejemplo), surgen inicialmente, a menudo, por intereses muy utilitarios: aprovechar recursos de manera compartida, por ejemplo.

En otros casos, se constituyen después del desarrollo exitoso de actividades lúdicas y recreativas, en las que participan conjuntamente dos o más escuelas: visitas recíprocas, excursiones de alumnos o actividades deportivas y culturales.

Suelen ser los primeros pasos que preceden a otras formas de colaborar, que consisten en intercambiar fichas de trabajo, materiales didácticos o herramientas de uso puramente administrativo, que alguna de las partes conoce y maneja satisfactoriamente y que la otra trata de aprovechar, para utilizarla en su contexto.

A partir de esas acciones, que tienen que ver con las primeras etapas de la escalera de la colaboración, presentada antes, puede llegarse a desarrollar en común celebraciones, revistas escolares, intercambio de experiencias o proyectos de innovación -en los que se implican directores y docentes de escuelas distintas- y a establecer, finalmente, redes estables de colaboración.

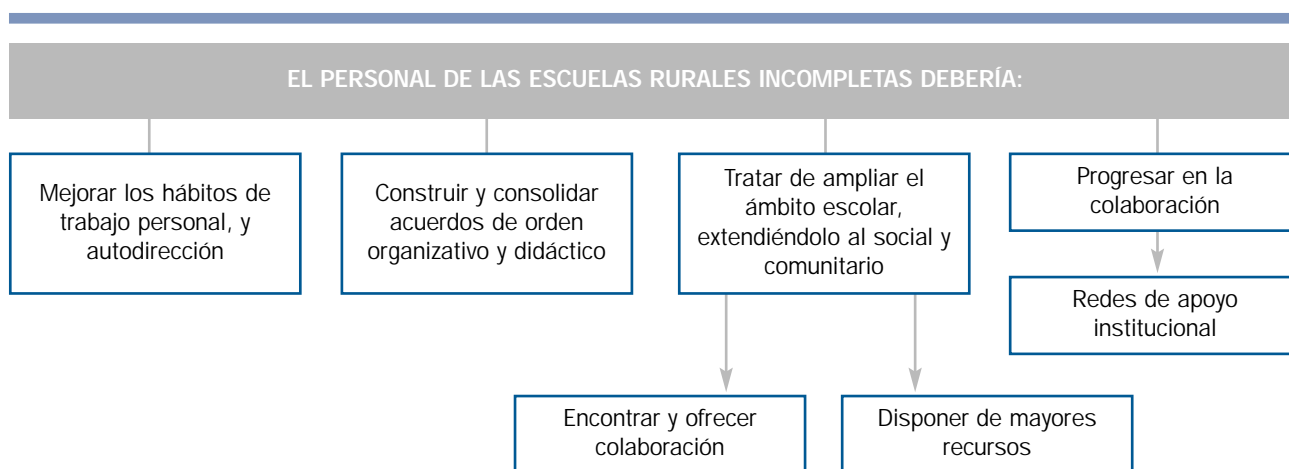


Figura 39. Varios propósitos que se deberían alcanzar.

ALGUNAS PRECAUCIONES

Aunque la finalidad fundamental del intento de agruparse consiste en tratar de encontrar soluciones organizativas colectivas, junto con otras escuelas de pequeño tamaño, conviene mantener siempre presentes la identidad y características de cada escuela. El desarrollo de las experiencias no debería efectuarse por imitación o traslación directa de modelos, o ejemplos tomados de escuelas de tipología distinta.

Cada institución tiene derecho a ser y a manifestarse diferente a las demás y conviene que fije sus propios caminos, en función de sus características y contextos particulares.

La trayectoria de muchas escuelas incompletas del ámbito rural, enseña la importancia de considerar y aprovechar el contexto en el que se encuentran, para alcanzar sus finalidades educativas. Conviene, si embargo, adoptar alguna prevención: el entorno marca la pauta, sin duda, pero un

excesivo énfasis en la contemplación de lo particular y local puede hacer incurrir en lo que a veces, en conversaciones informales, se llama coloquial y peyorativamente ruralización o aldeanización de las propuestas educativas, o del currículo en particular.

Resulta fundamental también tener cuidado respecto a cómo agruparse con otras escuelas. La decisión debe ser el resultado del consenso del colectivo docente de cada una de ellas, dispuesto a formar parte de otra organización mayor, consciente de que cada grupo habrá de ceder un poco de sí mismo y preparado para aceptar que en cada institución se pasará a ser un poco menos escuela para ser un poco más ERA. Esta idea es simple, pero no es fácil llevarla a la práctica, si se considera la tendencia razonable de preocuparse más por la escuela propia y menos por la escuela vecina, con la que se quiere compartir un proyecto común.

En las escuelas que tienen experiencia en estas prácticas organizativas se suele manifestar que la constitución de los grupos o redes de escuelas debería responder a una idea que saliese de los propios centros. Se manifiesta también que los poderes públicos deberían ayudar y facilitar el proceso, pero que no deberían forzar ni obligar a constituir agrupamientos de este género. Es preferible, pues, que emerja como una necesidad sentida.

Las distancias y los horarios son, como puede suponerse, dos limitaciones principales a la colaboración en zonas de ámbito rural. Para interaccionar, para construir propuestas en común, en suma: para trabajar en equipo, hay que desplazarse. Eso comporta un consumo de tiempo y de dinero de los que no siempre puede disponerse, por no citar además, algunos riesgos y peligros de los viajes, especialmente en algunas épocas del año.

Los medios audiovisuales e informáticos pueden ser herramientas de utilidad a las que se puede acceder y utilizar como instrumentos facilitadores. También puede servir de gran auxilio la acción decidida y eficaz de los servicios de asesoría pedagógica, o de los servicios psicopedagógicos de apoyo externo, para desarrollar ayudas en forma de asesoramiento y formación, en tanto que son instancias que pueden favorecer la comunicación y los contactos interinstitucionales.

Finalmente, conviene considerar que incorporarse a una red de colaboración del tipo ERA requiere, por una parte, de una formación específica mínima común de los docentes y directivos que se van a implicar en la idea; y, no olvidar tampoco, que esa incorporación supone renunciar a una cierta independencia de acción, propia de quien está habituado al trabajo en solitario, ya que deberá someterse a un cierto control profesional de otros colegas y acostumbrarse a aceptar acuerdos con los que se deberá ser solidario.



Vamos a reflexionar sobre la problemática particular de las escuelas rurales:

- Contexto.
- Diversidad.
- Precariedad.

¿En qué aspectos se diferencian del resto de escuelas? ¿en qué se parecen?

Cualquier tipo de organización, entre ellas las instituciones educativas, deben conocer el medio en el que se desarrollan. Se puede afirmar que el entorno condiciona, afecta y se integra en el funcionamiento de la institución.

Conocer, por tanto, el entorno (medio físico, instituciones y organismos locales, industrias y servicios, instituciones educativas,...) puede servirnos para elaborar propuestas educativas adecuadas. Para facilitar ese trabajo, muchas escuelas elaboran un fichero propio, en el que se encuentra toda esa información, en caso de necesidad.

Pero al mismo tiempo que se conoce, se debe realizar el acto contrario, darse a conocer. Principalmente por tres motivos: para eliminar posibles prejuicios o suposiciones falsas de nuestra actividad, porque la sociedad tiene derecho a conocernos y, para ganarse la confianza de los miembros de la comunidad escolar.

Un tercer aspecto importante para mejorar la actividad educativa consiste en mantener estables relaciones interinstitucionales que permitan, mediante la colaboración, un intercambio de conocimientos. Como ejemplo de todos los aspectos tratados en el tema, se plantea centrarse en una escuela rural, con unas características y problemáticas específicas.

Durante el desarrollo del tema el participante habrá aprendido que:

- La función directiva en las escuelas es necesaria debido a la complejidad de las propias instituciones.
- El equipo directivo o el director, deben poseer la formación y actitudes necesarias para llevar a cabo esas tareas.
- La existencia de una función directiva no tiene porque conllevar jerarquización o autoritarismo. Puede practicarse desde la participación y la democracia.
- Dirigir consiste en influir sobre la conducta de los miembros de la comunidad educativa, para que realicen determinadas acciones. Estas acciones son los objetivos que se han fijado en común.
- Existen diversas fuentes de poder para ejercer la función directiva: de experto, de oportunidad, de posición, personal y de relación. Las dos primeras son las más adecuadas.
- Las tareas que llevan a cabo los directores pueden ser personales, interpersonales, de información y comunicación, de organización, de gestión de recursos, de innovación y de contingencia.
- El modelo democrático tiene algunas limitaciones. Aún así, sigue siendo el más adecuado para la institución escolar.
- Hay que fomentar la participación familiar en los centros escolares, estableciendo desde un principio, las actividades y los límites.
- La forma más adecuada de integrar en el centro a los docentes nuevos, es mediante la implantación de un plan de atención e incorporación que permita a la persona dos cosas: conocer y ser conocida.
- Promover un cambio supone un intento deliberado y planificado de mejorar, teniendo como referencia las necesidades de los estudiantes.
- La innovación es el efecto exitoso de la aplicación de los cambios planificados.
- El director debe tratar de disminuir las posibles resistencias a los cambios que pueden producirse en el centro escolar, siempre de una forma democrática.
- El centro escolar debe conocer el medio en el que se encuentra, darse a conocer a la comunidad y crear relaciones interinstitucionales, con la finalidad de mejorar su tarea educativa.
- La problemática de las escuelas rurales puede diferir de la de otros centros, a causa del contexto, la diversidad y la precariedad.

ANTUNEZ, S. (1991) *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'Ensenyament Primari de Catalunya*. Departament de Didàctica i Organització Educativa (Universitat de Barcelona). Investigación no publicada.

BOLMAN, L. G.; DEAL, T. E. (1987) *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.

GIMENO, J. (Coord.) (1995) *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: CIDE.

HALL, V.; MACKAY, H.; MORGAN, C. (1986) *Headteachers at Work*. Milton Keynes: Open University.

HALL, V.; MACKAY, H.; MORGAN, C. (1988) "Headteachers at Work: practice and policy", en GLATTER, R.; PREEDY, M.; RICHES, C.; MASTERTON, M.: *Understanding School Management*. Philadelphia: Open University Press. Págs. 78-91.

HOPES, C. (Ed.) (1986) *European Forum on Educational Administration Report on the Intervisitation Programme in the Federal Republic of Germany*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

KOTTER, J. P. (1982) *The General Managers*. New York: Free Press.

MINTZBERG, H. (1975) "The Managers's Job: folklore and fact", *Harvard Business Review*. Julio-Agosto. Págs. 49-61.

SCHMELKES, S. (1992) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

STEGÖ, N. E.; ALEHAMMAR, S. (1990) "The Content of the Conference", en SWEDISH FORUM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION (Edit.): *Leadership in the Learning Society*. 5th. European Forum Intervisitation Programme. Septiembre, 1989. Malmö-Lun. Págs. 9-16.

STEWART, R. (1982) *Choices for Managers*. Maidenhead: Mc Graw Hill.

***Formación de Directoras y Directores
de Centros Educativos***

Anexo
de Legislación
Educativa

**Lo que los directores únicos
deben saber de las leyes**

Introducción	115
1. Constitución de la República	117
2. Ley General de Educación	119
2.1. Disposiciones preliminares	119
2.2. Sistema educativo, niveles y modalidades	121
2.3. Currículo nacional, evaluación educativa, acreditaciones y registros	121
2.4. Administración y supervisión educativa	122
2.5. Educadores, educandos y padres de familia	123
2.6. Disposiciones generales	124
3. Ley de la Carrera Docente	125
3.1. Objeto y finalidad de la ley	125
3.2. Atribuciones del director	125
3.3. Obligaciones de los educadores	127
3.4. Prohibiciones a los educadores	128
3.5. Atribuciones del consejo directivo escolar	128
3.6. Régimen disciplinario	129
3.6.1. Clases de faltas	129
3.6.2. Clases de sanciones	131
3.7. Reglamento de la Ley de la Carrera Docente	133
4. Ley de Asuetos y Vacaciones de los Empleados Públicos	135
4.1. Licencia con goce de sueldo	135
4.1.1. Licencia con goce de sueldo por enfermedad	136
4.1.2. Licencias por alumbramiento	137
4.1.3. Licencias por enfermedad gravísima de los parientes y por duelo	137
4.1.4. Licencias para la participación en delegaciones deportivas internacionales	137
4.1.5. Licencia por motivos no comprendidos expresamente en la ley	138
4.1.6. Licencia por becas para realizar estudios fuera del país	138
4.2. Licencia sin goce de sueldo	139
4.2.1. Relación con las disposiciones generales del presupuesto	139
4.3. Generalidades sobre las licencias	140
5. Ley de la Corte de Cuentas	143
6. Normas técnicas de control interno	145

La labor que realizan los docentes que desempeñan funciones de directores únicos de los centros educativos oficiales, requiere de un conjunto de conocimientos, desde aspectos pedagógicos hasta aquellos de índole administrativa, financiera, y de relación entre la escuela y la comunidad. Dicha labor se vuelve de por sí más compleja cuando a la vez debe conocer y aplicar aspectos legales.

Muchos docentes poseen amplios conocimientos pedagógicos, ya sea por su formación o por la experiencia misma y la práctica los ha convertido en conocedores de las diferentes disposiciones de leyes relacionadas con su trabajo. Sin embargo, no siempre es suficiente, ni todos los docentes tienen el tiempo necesario para dedicarlo a leer disposiciones, que a veces no tienen una aplicación de carácter inmediato, o no suelen ser entendibles.

Con el interés de colaborar en el conocimiento de las muchas disposiciones aplicables al quehacer educativo, se presenta este texto que contiene aspectos de aplicación diaria en la responsabilidad de la conducción de los centros educativos del país.

Constitución de la República

El conjunto sistematizado de las leyes fundamentales que determinan la organización del Estado y el funcionamiento de sus instituciones, se denomina Constitución.

Sus principios norman la vida de un pueblo jurídicamente organizado, estableciendo la forma de Estado y de Gobierno y un régimen de obligaciones, derechos y garantías, que permiten la instauración y el mantenimiento de un orden jurídico, apto para propiciar el bienestar individual y colectivo.

En todos los países del mundo la ley fundamental es la piedra angular sobre la que se rigen y orientan las actividades de un Estado. A estas alturas del desarrollo de la humanidad es inconcebible la organización de un Estado sin la existencia de un cuerpo normativo fundamental, que establezca los lineamientos generales de su desarrollo y organización.

En El Salvador, la Constitución establece disposiciones generales, aplicables a los diferentes campos del quehacer nacional. Dispone sobre el régimen económico, político, de la organización misma del Estado y de otros campos, entre ellos el de la educación.

En el **Título II, capítulo II Derechos sociales, sección tercera**, encontramos la parte relativa a la Educación, Ciencia y Cultura, un conjunto de disposiciones que establecen diversos principios. Entre ellos los siguientes:

- a. El derecho a la educación es inherente a la persona humana y por ello es obligación y finalidad primordial del Estado su conservación, fomento y difusión. (Art. 53.)
- b. Es responsabilidad del Estado organizar el sistema educativo, para lo cual creará las instituciones y servicios que sean necesarios. (Art. 54.)
- c. Que la educación tiene los siguientes fines:
 - Lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social.
 - Contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana.
 - Inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes.
 - Combatir todo espíritu de intolerancia y de odio.

- Conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña.
- Propiciar la unidad del pueblo centroamericano. (Art. 55.)

Estos fines también se encuentran en el Artículo 2 de la Ley General de Educación.

- d. Que todos los habitantes de la República tienen el derecho y el deber de recibir educación parvularia y básica, que les capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles. El Estado promoverá la formación de centros de educación especial.

La educación parvularia, básica y especial, será gratuita cuando la imparta el Estado. (Art. 56.)

- e. Que la enseñanza que se imparta en los centros educativos oficiales será esencialmente democrática.

Los centros de enseñanza privados estarán sujetos a reglamentación e inspección del Estado y podrán ser subvencionados cuando no tengan fines de lucro.

El Estado podrá tomar a su cargo, de manera exclusiva, la formación del magisterio. (Art. 57.)

- f. Que ningún establecimiento de educación podrá negarse a admitir alumnos por motivos de la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores, ni por diferencias sociales, religiosas, raciales o políticas. (Art. 58.)

- g. Que para ejercer la docencia se requiere acreditar capacidad en la forma que la ley disponga. Esta disposición está desarrollada en la Ley de la Carrera Docente en el Art 14. (Art. 60.)

En todos los centros docentes, públicos o privados, civiles o militares, será obligatoria la enseñanza de la historia nacional, el civismo, la moral, la Constitución de la República, los derechos humanos y la conservación de los recursos naturales.

La historia nacional y la Constitución deberán ser enseñadas por los profesores salvadoreños.

2

Ley General de Educación

La Ley General de Educación establece como objeto y alcance, que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. A la vez, determina los objetivos generales de la educación, su aplicación y regula la prestación del servicio de las instituciones oficiales y privadas.

Está desarrollada en siete títulos:

- I. Disposiciones preliminares.
- II. Sistema educativo, niveles y modalidades.
- III. Currículo nacional, evaluación educativa, acreditaciones y registros.
- IV. Administración y supervisión educativa.
- V. De los educadores, educandos y padres de familia.
- VI. Régimen disciplinario aplicable a los centros privados de educación.
- VII. Disposiciones generales.

En este apartado trataremos los seis primeros dado que el título relativo al régimen disciplinario, aplicable a los centros privados de educación, se regirá por un reglamento especial que veremos más adelante.

2.1

Disposiciones preliminares

En las disposiciones preliminares se encuentran las disposiciones relativas al objeto y alcance y el Artículo 1, inciso segundo, indica que la Ley General de Educación determina los objetivos generales de la educación, su aplicación a todos los niveles y regula la prestación del servicio de las instituciones oficiales y privadas.

En el Artículo 2 indica los fines de la educación nacional, que son los mismos establecidos en la Constitución de la República (Art. 55), ya señalados. El Artículo 3, por su parte, contiene los

objetivos generales de la educación; mientras que los Artículos 4, 5, 6 y 7, contienen las políticas de acceso a la educación, entre las que están el fomento a la educación, el desarrollo de una infraestructura física adecuada, la dotación del personal competente y los instrumentos curriculares pertinentes.

Merece especial atención el Artículo 6, el cual establece que: “En los niveles medio e institutos tecnológicos oficiales, *el Ministerio de Educación determinará las cuotas de escolaridad*, teniendo presente la política de democratización del acceso. Cuando la demanda en estos niveles sobrepase los cupos institucionales, los estudiantes se seleccionarán mediante pruebas de rendimiento y estudio socio-económico.”

Es incuestionable que para los centros oficiales de educación se pueden dictar medidas de eliminación de esas cuotas, puesto que conforme al Art. 6 de la Ley General de Educación, le corresponde al Ministerio de Educación determinar las cuotas de escolaridad en el nivel medio y no debemos olvidar que la Ley General de Educación, respetando lo dispuesto en el Art. 56 de la Constitución, dispone en sus Arts. 5 y Art. 76 que *la Educación Parvularia, Básica y Especial es gratuita cuando la imparta el Estado* y que si alguna cuota fuere acordada, como apoyo económico voluntario de los padres de familia, será siempre eso: de carácter voluntario. Por lo tanto, no es exigible y si hubiere docentes que la exigieran, cometen una falta muy grave, que puede ser sancionada hasta con sesenta días de suspensión, sin goce de sueldo (Art. 59 de la Ley de la Carrera Docente).

El marco de la Ley General de Educación proporciona las suficientes facultades para controlar los abusos en las alzas de cuotas escolares.

Es recomendable una buena lectura sobre este punto de la “Normativa para la determinación de contribuciones de apoyo económico voluntario y/o cuotas de escolaridad, aportadas por los padres y madres de familia, e implementación de mecanismos de control interno para los otros ingresos y gastos, administrados por los Consejos Directivos Escolares (CDE), Asociaciones Comunales para la Educación (ACE’S) y los Consejos Educativos Católicos Escolares (CECE)”.

Este documento contiene las normas que regulan:

- a. El uso de los aportes voluntarios de los padres de familia, para apoyar económicamente la educación parvularia, básica y especial de los centros educativos oficiales.
- b. Determinación del monto de las cuotas de escolaridad en educación media.
- c. Regula la administración de tiendas escolares, excursiones, actos de graduación, rifas, películas y otros, cuyos fondos excedentes deberán invertirse en los centros educativos.
- d. Establece los mecanismos para el registro y control de los fondos, elaboración de cuadros de ingresos y egresos mensuales y la presentación del informe anual de rendición de cuentas.

A partir del Artículo 16 de la referida ley se desarrollan por capítulos cada uno de los diferentes niveles de la educación nacional.

2.2 Sistema educativo, niveles y modalidades

El título segundo, contiene el desarrollo del “Sistema Educativo, Niveles y Modalidades”.

El capítulo I del título II contiene lo relativo al Sistema Educativo donde se define que el Sistema Educativo nacional se divide en dos modalidades:

- La educación formal
- La educación no formal.

Que la educación formal es la que se imparte en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años o ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. Que dicha modalidad corresponde a los niveles de educación inicial, parvulario, básico, medio y superior. (Art. 9)

Mientras que la educación no formal, es la que se ofrece con el objeto de completar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos y laborales, sin sujeción al sistema de niveles y grados de la educación formal (Art. 10) y disposiciones que se complementan con lo establecido en los arts. 44 al 46 de la misma Ley.

A partir del capítulo II hasta el capítulo X (artículos del 16 al 43), se desarrolla lo pertinente a los niveles de educación básica, media, adultos, especial, artística hasta educación física y extraescolar, a excepción de la educación superior y todos contienen la misma estructura que la desarrollada para la educación inicial; es decir, se parte de una definición de su campo de acción, sus características particulares y sus objetivos.

Por ejemplo, la educación inicial es definida según el Art. 16. La educación inicial comienza desde el nacimiento del niño hasta los cuatro años de edad; y favorecerá el desarrollo socioafectivo, psicomotriz, sensorio-perceptivo, de lenguaje y de juego, por medio de una adecuada estimulación temprana.

El inciso segundo contiene una disposición, cuya importancia está de más señalarla, en el sentido que este nivel de educación centrará sus acciones en la familia y en la comunidad y que el ministerio normará los programas de esta naturaleza, desarrollados por las instituciones públicas y privadas. En el proyecto de reglamento de esta ley, se enfatizan responsabilidades a la comunidad con la finalidad que se eduque, oriente y fomente al niño desde su nacimiento, como un sujeto con dignidad, sin menoscabo de los componentes básicos de salud y nutrición.

2.3 Currículo nacional, evaluación educativa, acreditaciones y registros

El Título III contiene el acápite de “Currículo nacional, Evaluación Educativa, Acreditaciones y Registros” y parte de los artículos 47 al 64.

Básicamente este título contiene tres capítulos. El **primer capítulo**, se refiere al currículo nacional. Indica este capítulo que, el currículo nacional se basa en los fines y objetivos de la educación nacional. Si se recuerda, en el Art. 2 de esta misma ley, se reiteran los fines de la educación nacional, establecidos ya en la Constitución de la República en el Artículo 55.

Establece, asimismo, que dicho currículo se expresa en planes, programas de estudio, metodologías didácticas y recursos de enseñanza-aprendizaje; instrumentos de evaluación y orientación, el

accionar general de los educadores y otros agentes educativos y de la Administración educativa. Es importante señalar la flexibilidad y adecuación del currículo conforme a las circunstancias peculiares cuando sea necesario.

El **segundo capítulo** se refiere a la evaluación educativa y establece que la función principal de ésta es la de aportar información sobre las relaciones entre los objetivos propuestos y los alcanzados en el sistema educativo nacional. Define asimismo, que la finalidad está en determinar la pertinencia y relevancia de la preparación de los educandos, impartida por el sistema educativo nacional, para responder a las exigencias del pleno desarrollo personal y social de los mismos. (Cfr. artículos 2, 17, 19, 21 y 22 de esta misma ley).

El **tercer capítulo** se refiere a acreditaciones y registros y contiene un conjunto de disposiciones relativas a equivalencias de títulos, incorporaciones y solicitudes en caso de autoformación. Particularmente el Art. 64 establece que, en lo referente a registro académico, es responsabilidad de los centros educativos entregar al Ministerio los cuadros de promoción del último grado de cada uno de los ciclos, en el caso de educación básica y del último grado de bachillerato, en caso de educación media. Un reglamento especial regulará estas disposiciones.

2.4 Administración y supervisión educativa

El Título IV, regula lo relativo a “Administración y Supervisión Educativa, centros oficiales y privados de Educación”.

Los capítulos I, II y III, se refieren en su orden, a la Administración educativa, la supervisión educativa y los centros privados de educación. Este último es sujeto de un reglamento especial. El primero de los indicados, constituye uno de los aspectos fundamentales de la gestión administrativa de todo director de un centro educativo, puesto que, si bien los arts. 65 y 66 indican responsabilidades para el Ministerio en cuanto a disponer de la normativa pertinente para financiar promover y evaluar los recursos para el logro de los fines de la educación, el art. 67 delega la administración interna de las instituciones educativas oficiales, con la participación organizada de la comunidad educativa, maestros, alumnos y padres de familia, quienes deberán organizarse en los consejos directivos escolares y tomarán decisiones colegiadas y serán solidarios en las responsabilidades y en las acciones que se desarrollen.

Con relación a la supervisión educativa, este es uno de los aspectos que actualmente se encuentran en proceso de revisión y adecuación para apoyar técnica y pedagógicamente la gestión educativa. El capítulo relativo a los centros oficiales de educación, contiene un conjunto de disposiciones relativas a la administración de los centros educativos, entre las que están:

- Administración de los centros oficiales y remite a lo dispuesto en la Ley de la Carrera Docente.
- Legalización de nombramientos y movimiento de los docentes, conforme la referida ley.
- Caso especial de funcionamiento del CDE de un centro, donde solamente hay tres docentes.
- Que la educación en los niveles de educación parvularia, básica y especial, cuando la imparta el Estado es gratuita.
- Que los centros oficiales que ofrezcan los niveles educativos señalados podrán contar con el apoyo económico voluntario de los padres de familia.

- La prohibición de impedir el acceso o permanencia de los estudiantes por el no pago de contribuciones económicas y el no uso del uniforme.

Este último punto merece una particular reflexión en los términos en que se ha planteado supra, por ser uno de los aspectos que continuamente se denuncia ante las oficinas centrales del Ministerio.

Uno de los aspectos que todo director de un centro educativo no debe ignorar, tal como lo dispone el Art. 77, es que los recursos asignados a los centros oficiales estarán sujetos a control, de conformidad con las leyes pudiendo practicarse auditorías financieras y operacionales. También están sujetos a este tipo de control los demás ingresos derivados de hechos como los siguientes:

- Administración de tiendas escolares.
- Cafetines.
- Donaciones y otros.

Dice claramente la ley sobre estos puntos, que estos recursos “serán administrados exclusivamente por el Consejo Directivo Escolar y deberán ser invertidos en el centro educativo y de igual manera, estarán sujetos a controles que esta misma ley indica”.

Asimismo, dice que en ningún caso los educadores podrán administrar los fondos antes citados, so pena de ser sancionados conforme la Ley de la Carrera Docente (Ordinal 13 del Artículo 56).

Finalmente, este título contiene el capítulo IV, relativo a los centros privados de educación, el cual será regulado en algunos aspectos por un reglamento especial.

2.5 Educadores, educandos y padres de familia

El Título V “De los educadores, educandos y padres de familia”, se refiere, en el caso de los educadores, a que:

- a. Son los profesionales que tienen a su cargo la orientación del aprendizaje y la formación del educando y qué tipo de personalidad debe proyectar.
- b. Debe coadyuvar en el cumplimiento de los fines de la educación.
- c. Que el Ministerio coordinará la formación de los mismos, para los distintos niveles, modalidades y especialidades.
- d. La normativa aplicable en la formación docente será la Constitución y leyes y reglamentos afines a la materia.

En el caso de los educandos, establece los deberes y sus derechos. Para los padres de familia, aunque de manera breve, la ley les confiere algunas responsabilidades, tales como la de involucrarse directamente en la formación de sus hijos y su participación en el consejo directivo escolar.

2.6

Disposiciones generales

Finalmente, en las disposiciones generales y finales, merece señalar los artículos siguientes:

- Art. 107: El calendario escolar para todos los niveles educativos, tanto en los centros oficiales como privados de Educación, comprenderá un mínimo de doscientos días lectivos.
- Art. 109: Los centros educativos oficiales y privados tienen prohibido obligar a los alumnos a participar en promoción y venta de listas, tarjetas, boletos o rifas.
- Art. 113: Los centros educativos oficiales y privados tienen prohibido imponer a los alumnos obligación de adquirir en tienda escolar, o en determinado negocio particular, libros, útiles, vestuario y demás artículos y enseres que demande el centro educativo en que estudien.
- Art. 114: Regula lo relativo a las excursiones escolares de los centros educativos oficiales y privados.
- Art. 115: Ninguna persona natural o jurídica podrá interrumpir las jornadas de trabajo en los centros educativos oficiales, para efecto de capacitación u otras actividades que requieran la participación de alumnos o educadores, sin previa autorización escrita del Ministerio de Educación, a través de las instancias responsables.

Ley de la Carrera Docente

La Ley de la Carrera Docente es uno de los instrumentos más importantes aplicables a la gestión de la labor educativa. Por cuestiones de valoración y fines de este documento, se señalarán aquellas partes que, a nuestro juicio, son las más importantes, sin demérito de las demás, que también tienen su propio valor.

3.1 Objeto y finalidad de la ley

La Ley de la Carrera Docente tiene por finalidad entre otras, regular las relaciones entre el Estado y de la comunidad educativa con los educadores al servicio del primero, de las instituciones autónomas y de las municipalidades y de las privadas; así como valorar sistemáticamente el escalafón, tanto en su formación académica, como en su antigüedad.

El Artículo 17 del Reglamento de la Ley de la Carrera Docente, se refiere a que para todo ingreso a la docencia, se atenderán los procedimientos del Artículo 18 de esta ley. Los artículos 4 de la Ley y 44 del Reglamento establecen quién es el Director y los requisitos para el cargo, respectivamente. Los artículos 46 y 48 se refieren a la prórroga para un nuevo período y la coordinación con los organismos educativos para el buen funcionamiento del centro educativo.

3.2 Atribuciones del director

El Art. 36 del Reglamento de la ley contiene las atribuciones y obligaciones del director de la institución educativa y que, a nuestro juicio, ameritan una actualización, conforme a la evolución que sobre el hecho educativo se tiene en la actualidad; y son las siguientes:

- a. Promover y organizar el Consejo Directivo Escolar, el Consejo de Profesores y el Consejo de Alumnos, velando por su correcto funcionamiento.
- b. Planificar y organizar el trabajo docente en forma participativa con el Consejo de Profesores, atendiendo los planes y programas de estudio y disposiciones que se reciban en tal sentido.

- c. Realizar actividades de orientación pedagógica y administrativa al personal docente de la institución, mediante reuniones de trabajo.
- d. Dar seguimiento pedagógico a los maestros en las aulas, con el propósito de observar su desempeño y proporcionar la ayuda técnica necesaria.
- e. Organizar la matrícula escolar.
- f. Elaborar y autorizar mensualmente el pago de salario del personal de la institución.
- g. Legalizar con su firma y sello de la institución, los certificados, títulos, constancias y certificaciones de calificaciones de los estudiantes.
- h. Estimular y apoyar las iniciativas de los docentes de la institución, cuando favorezcan el desarrollo de las actividades escolares.
- i. Organizar anualmente al personal docente, asignándoles los grados o secciones, sobre la base de las preferencias, experiencias, aptitudes, habilidades y destrezas de los educadores.
- j. Apoyar innovaciones pedagógicas que tiendan a cualificar la educación.
- k. Velar porque la institución educativa esté abierta, media hora antes de iniciar las labores y cerrada al finalizar las mismas.
- l. Sustituir al profesor de aula cuando éste no asista a la institución y el subdirector tenga grado a su cargo, en el nivel de educación básica.
- ll. Investigar con el Consejo y el personal docente, las causas que generan la deserción, absentismo y repitencia escolar en su institución, con el propósito de atender las que sean endógenas al sistema.
- m. Extender, en forma gratuita, las constancias y certificaciones de estudio que le fueren solicitados por los estudiantes, padres o encargados.
- n. Entregar conforme inventario, los bienes de la institución, tales como equipo, mobiliario, libros y los documentos que forman parte del registro escolar, al momento de cesar en sus funciones y recibirlos en la misma forma, al asumir el cargo.
- o. Emitir los informes que le sean solicitados en su calidad de funcionario, que de acuerdo a la ley y a su labor debe realizar.
- p. Firmar y sellar todo documento que le fuere solicitado, razonando su firma, si fuese necesario, pero sin poder denegarla.
- q. Organizar en forma participativa el horario general de clases de la institución.
- r. Velar por la conservación del registro académico de los alumnos y exalumnos de la institución.
- s. Cumplir y hacer cumplir las leyes, reglamentos y disposiciones que sobre la carrera docente, la educación y como empleado público, le competen, sobre la base de los procedimientos establecidos.
- t. Convocar y presidir las reuniones del Consejo de Profesores.
- u. Promover la armonía y respeto entre el personal docente, alumnos y padres de familia.
- v. Orientar al personal docente y administrativo para el mejor ejercicio de sus funciones.
- w. Establecer y mantener buenas relaciones con los padres de familia, tutores o encargados, con

la finalidad de obtener información que favorezca la adaptación de la institución a las necesidades de los alumnos y a la vez, compartir la responsabilidad en la educación de los mismos.

- x. Designar con el aval del Consejo de Profesores, a un miembro del personal docente, para que en ausencia coincidente del director y el subdirector, asuma las funciones de coordinar las actividades de la institución educativa.
- y. Llevar el expediente del desempeño profesional de los educadores.
- z. Elaborar junto con el subdirector, el reglamento interno de la institución educativa, enriquecerlo con la participación del Consejo de Profesores y darlo a conocer al Consejo Directivo Escolar.

3.3 Obligaciones de los educadores

El Art. 31 contiene las obligaciones de los educadores y que todo director no debe desconocer por ningún motivo. Obviamente, algunos conceptos ameritan una explicación conceptual desde el punto de vista legal, lo que se hará al momento de la explicación de las mismas. Esas obligaciones son las siguientes:

1. Desempeñar el cargo con diligencia y eficiencia, en la forma, tiempo y lugar, establecidos por el Ministerio de Educación.
2. Asistir puntualmente al desempeño de sus labores.
3. Obedecer las instrucciones que reciba de sus superiores con relación al desempeño de sus labores.
4. Observar buena conducta en los centros educativos, lugares de trabajo y fuera de éstos.
5. Guardar consideración y respeto a sus superiores, alumnos, padres de familia y demás educadores.
6. Conservar en buen estado los materiales didácticos y demás implementos o bienes que se le entregaren o encomendaren, para el servicio de la docencia o por motivo de su cargo. En ningún caso responderá por el deterioro causado por el uso natural de estos objetos, ni del ocasionado por caso fortuito o fuerza mayor, ni del proveniente de su mala calidad o defectuosa fabricación.
7. Prestar auxilio en cualquier tiempo que se necesite, cuando por siniestro o riesgo inminente, peligren las instalaciones o las personas que se encuentren dentro del centro educativo en que trabaja el educador.
8. Observar todas las prescripciones concernientes a higiene y seguridad establecidas por las leyes, reglamentos y disposiciones administrativas.
9. Guardar discreción sobre asuntos sensibles de los que tenga conocimiento, por razón del cargo que ocupa.
10. Actualizarse profesionalmente, según el cargo que desempeñe.
11. Las demás que le imponga esta ley.

3.4

Prohibiciones a los educadores

El Artículo 32 establece las prohibiciones a los educadores. Es innegable que el director del centro educativo deba conocer estas disposiciones, para evitar caer en la discrecionalidad, en razón del cargo y responsabilidad que ése le confiere. Las prohibiciones son las siguientes:

1. Abandonar las labores durante la jornada de trabajo, sin justa causa o licencia de sus superiores.
2. Realizar propaganda política partidista o religiosa, dentro de los centros educativos o lugares de trabajo.
3. Portar armas de cualquier clase durante el desempeño de sus labores, o dentro de los centros educativos, o durante actividades extra escolares.
4. Aplicar a los alumnos cualquier forma de maltrato físico o psíquico que atente contra su dignidad, su integridad personal, o el desarrollo de su personalidad.
5. Influir en las decisiones políticas de alumnos, o personal subalterno, así como tomar represalias, o imponerles sanciones por su filiación en actividades políticas, gremiales o religiosas.
6. Coartar el derecho de libre asociación de los demás educadores y estudiantes.
7. Efectuar colectas obligatorias, o exigir pronunciamientos o adhesiones de cualquier naturaleza.
8. Usar el local de los centros educativos para vivienda o actividades no propias de la enseñanza, sin la autorización correspondiente.
9. Cobrar cuotas sociales o de cualquier naturaleza, o vender objetos o mercancías dentro del centro educativo en beneficio propio.
10. Las demás que establezcan la ley y su reglamento.

3.5

Atribuciones del Consejo Directivo Escolar

Una de las figuras de mayor relevancia que contiene esta ley, es la relativa a las funciones que la misma le otorga al Consejo Directivo Escolar. Todo director en su labor, tal como lo establece el Artículo 67 de la Ley General de Educación, supra citado, no debe ignorar que en “la administración interna de las instituciones educativas... los maestros, padres de familia y alumnos, deberán organizarse en consejos directivos escolares, tomarán decisiones colegiadas y serán solidarios en responsabilidades y en las acciones que se desarrollen”.

Las atribuciones son las siguientes:

Art. 50: El Consejo Directivo Escolar, tendrá las siguientes atribuciones:

1. Planificar, presupuestar y administrar los recursos destinados al centro educativo por diferentes fuentes de financiamiento.
2. Solicitar al Tribunal Calificador su intervención en aquellos casos en que, de acuerdo con la ley, sea necesario.

3. Iniciar ante la Junta de la Carrera Docente correspondiente, los procesos necesarios para la aplicación de sanciones y cumplir con los requerimientos que aquella le haga.
4. Hacer uso del sistema de recursos previstos en esta ley, en las diferentes instancias.
5. Agotada la vía administrativa prevista en esta ley, ejercer las acciones correspondientes en la jurisdicción contencioso administrativa.
6. Asignar las plazas de acuerdo con los fallos del Tribunal Calificador que le fueren presentados.
7. Las demás que determina la presente ley.

3.6 Régimen disciplinario

Otra de las figuras de suyo sumamente importante, es la relativa al régimen disciplinario por la comisión de faltas, las que se clasifican según la gravedad de las mismas. Al momento de proceder a la aplicación de una sanción, cuando el director es competente para ello, debe haber una adecuación entre la acción tipo y la falta, para evitar sancionar en forma indebida.

3.6.1. Clases de faltas

Art. 53: Las faltas que señala la ley se clasifican en: menos graves, graves y muy graves.

FALTAS MENOS GRAVES

Art. 54: Son faltas menos graves:

1. Usar indebidamente los materiales didácticos y demás implementos o bienes destinados al servicio del centro educativo.
2. La negligencia e impuntualidad en el desempeño de sus labores.
3. Realizar cualquier clase de propaganda o actividad que entorpezca las labores docentes.
4. Fumar mientras imparte clases.

FALTAS GRAVES

Art. 55: Son faltas graves:

1. Cometer actos que perturben el normal desarrollo de las labores.
2. Desobedecer a sus superiores en forma manifiesta, sin motivo justo y siempre que se trate de asuntos relacionados con el desempeño laboral.
3. Proferir expresiones o cometer actos irrespetuosos en contra de sus superiores, compañeros de trabajo, educandos, padres de familia, dentro de los centros educativos y lugares de trabajo o fuera de éstos, cuando el educador se encontrare en el ejercicio de sus funciones.
4. Negarse, sin causa justificada, a asistir a cursos de capacitación o especialización profesional.

5. Faltar a sus labores sin permiso de su superior, sin causa justificada.
6. Influir en las decisiones políticas partidistas y gremiales de sus subalternos y educandos.
7. Hacer cualquier clase de propaganda o actividad partidista dentro de los centros educativos u oficinas.
8. Efectuar colectas o exigir pronunciamientos o adhesiones de los educadores de cualquier naturaleza que aquéllas fueren.
9. Ostentar en las escuelas u oficinas de trabajo distintivos, emblemas u otros objetos que los acrediten como integrantes de un partido político.
10. Laborar en otro centro educativo, durante su jornada de trabajo oficial.
11. Cometer una segunda falta menos grave.

FALTAS MUY GRAVES

Art. 56: Son faltas muy graves:

1. Observar en su vida privada conducta notoriamente viciada.
2. Negarse, sin justa causa, a integrar el Tribunal Calificador, las Juntas de la Carrera Docente o el Tribunal de la Carrera Docente en que hubiese sido nombrado o electo.
3. Cometer actos inmorales dentro de los centros educativos o lugares de trabajo o fuera de éstos.
4. Ingerir bebidas embriagantes o usar drogas alucinógenas, estupefacientes o enervantes, dentro de los centros educativos o en el lugar que el educador desempeñe sus labores; o presentarse al desempeño de su cargo en estado de ebriedad o bajo la influencia de drogas.
5. Abandonar total o parcialmente sus labores durante la jornada de trabajo, sin permiso de su superior o sin causa justificada.
6. Ejecutar actos u observar conductas que pongan en peligro la seguridad de los alumnos y demás compañeros.
7. Coartar el derecho de libre asociación gremial de los educadores y alumnos.
8. Exigir o recibir dádivas o cualquier servicio, para gestionar, influir o conceder nombramientos, pruebas, calificaciones, títulos, certificados de promoción, inscripciones, ascensos escalafonarios, equivalencias de estudio, así como cualquier otro acto propio de la carrera docente.
9. Destruir, sustraer o alterar registros escolares o consignar en ellos datos falsos.
10. Sustraer o vender material didáctico y demás implementos o bienes destinados al servicio del centro educativo.
11. Causar intencionalmente daños en el material didáctico y demás implementos o bienes destinados al servicio del centro educativo o en documentos escolares.
12. Revelar asuntos sensibles de que tenga conocimiento en razón de su cargo.
13. Disponer para beneficio personal o para fines ajenos al centro educativo, de los fondos o bienes de éste o de entidades que con él cooperen, así como de los intereses que puedan

generar los fondos depositados en cualquier institución financiera.

14. Cobrar o establecer cuotas sociales a título personal o institucional; o apropiarse de ellas o vender cualquier clase de objetos de la institución en beneficio propio.
15. Vender dentro de la institución cualquier clase de mercadería en beneficio personal.
16. Contraer deudas o efectuar colectas para fines personales a nombre del centro educativo.
17. Portar armas de cualquier clase durante el desempeño de sus labores.
18. Aplicar a los alumnos cualquier forma de maltrato físico o psíquico que atente contra su dignidad, su integridad personal o el desarrollo de su personalidad.
19. Acosar sexualmente a compañeros o compañeras de trabajo, alumnos o alumnas o a los padres o madres de éstos.
20. Negarse a admitir alumnos por motivo de la naturaleza de la unión de sus padres, por diferencias sociales, religiosas, raciales, políticas, económicas o de otra índole.
21. Interceptar o retardar la entrega de correspondencia de toda clase a los educadores.
22. Cometer una segunda falta grave.
23. Exigir cuotas de matrícula o escolaridad.

3.6.2. Clases de sanciones

Según sea la gravedad de la falta cometida, así será la sanción que establece la ley. Obviamente, muchas de estas figuras debieran tipificarse de mejor forma, lo cual sólo es posible mediante una reforma a la misma ley.

Las clases de sanciones son las siguientes:

Art. 57: Por las faltas disciplinarias cometidas por los educadores se podrán imponer las siguientes sanciones:

• **Sanciones principales:**

- a. Amonestación escrita.
- b. Suspensión sin goce de sueldo.
- c. Despido.

• **Sanción accesoria:**

Es la inhabilitación para el ejercicio de la docencia.

Además, los superiores en jerarquía podrán hacer al personal subalterno las prevenciones que consideren oportunas para mantener la disciplina en el centro educativo o lugar de trabajo.

AMONESTACIÓN ESCRITA

Art. 58: La amonestación escrita deberá ser aplicada en los casos de faltas menos graves.

La amonestación consistirá en la reclamación al infractor por la falta cometida, exposición de las consecuencias perjudiciales de la misma a la buena marcha de las labores y la conminación a que no vuelva a repetirse su comportamiento, bajo pena de considerarse, en caso de reincidencia, como de mayor gravedad.

SUSPENSIÓN SIN GOCE DE SUELDO

Art. 59: La suspensión en el desempeño de su cargo, sin goce de sueldo, de tres a treinta días, deberá ser aplicada en los casos de faltas graves y de más de treinta a sesenta días, en el caso de faltas muy graves.

La suspensión sin goce de sueldo consistirá en la separación temporal del educador del cargo que desempeñe, por un lapso enmarcado en los límites mínimos y máximos previstos en el inciso anterior, durante el cual no devengará sueldo ni emolumento alguno.

• Suspensión previa

Art. 60: También podrá ordenarse la suspensión en el desempeño del cargo, sin goce de sueldo, en los casos siguientes:

1. Cuando al educador se le sorprendiere en flagrante falta muy grave, prevista en los numerales 1, 3, 4, 9, 13, 17 y 19 del Art. 56.
2. Por la pena de arresto o la detención provisional decretada por autoridad competente.

En ambos casos, la suspensión podrá ordenarse por el director, el Consejo Directivo Escolar, o superior en jerarquía, sin ningún trámite, pero estarán en la obligación de presentar la denuncia correspondiente ante la Junta de la Carrera Docente respectiva, dentro de los cinco días hábiles siguientes a la suspensión del educador, debiendo expresar, bajo pena de inadmisibilidad, la suspensión previa del educador. La Junta debe resolver sobre la validez o invalidez de la sanción.

La suspensión previa durará hasta que se pronuncie sentencia definitiva condenatoria, en cualquiera de los casos previstos. Pero si la sentencia definitiva fuese absolutoria, se le pagará al educador el sueldo que corresponda al lapso de suspensión y será reintegrado al cargo que desempeñaba anteriormente, siempre que se presente a más tardar, dentro de los cinco días hábiles subsiguientes a la fecha en que cesaron las causas que motivaron la suspensión.

DESPIDO

Art. 61: El despido consiste en la cancelación del nombramiento y separación definitiva del cargo que desempeña el infractor.

Son causas de despido las siguientes:

1. Cometer una falta muy grave por segunda vez.
2. Haber sido condenado por la comisión de un delito.
3. Inasistencia a sus labores, sin justa causa, durante ocho días consecutivos o por diez días hábiles no consecutivos, en un mismo mes calendario, siguiendo las reglas de las Disposiciones Generales de Presupuesto. (El D. L. N° 409 del 4 de mayo de 2001 publicado en D.O. N° 102 T. 351 del 1 de junio de 2001, se interpretó auténticamente el ordinal tercero del presente artículo, así “ Interpretase auténticamente el ordinal tercero del Art. 61 de la Ley de la Carrera Docente, en el sentido de que en los ocho días consecutivos de inasistencia, con los que se configura esta causal de despido para los educadores, no se computarán aquellos en que, legal o contractualmente, no exista la obligación de asistir a sus labores.)
4. Incapacidad legal para el ejercicio de la docencia.

El despido lleva consigo la pérdida de los derechos provenientes del desempeño del cargo, pero no la aptitud para el ejercicio de la docencia, salvo las excepciones previstas.

El educador despedido continuará inscrito en el Registro Escalafonario.

• **Inhabilitación**

Art. 62: La inhabilitación para el ejercicio de la docencia es una sanción accesoria al despido del cargo, consistente en la prohibición impuesta al infractor de ejercer la docencia al servicio de las instituciones educativas del Estado, municipales y de las privadas, cuando se considere que tal ejercicio puede representar un grave riesgo para los educandos, compañeros de trabajo, así como cuando las faltas que originaron el despido sean de tal gravedad que lo vuelvan indigno de ejercer la docencia.

- **Casos de inhabilitación**

Art. 63: La inhabilitación para el ejercicio de la docencia únicamente será impuesta en el caso del numeral 1 del Art. 61, sólo si cualquiera de ambas faltas muy graves es una de las contempladas en los numerales 1, 3, 4, 9, 10, 11, 13, 18, 19 y 20 del Art. 56.

- **Efectos de la inhabilitación**

Art. 64: La inhabilitación para el ejercicio de la docencia tiene carácter permanente, pero el educador podrá, previos los trámites y requisitos establecidos en esta misma ley, lograr su rehabilitación, demostrando fehacientemente el desaparecimiento de las causas que motivaron tal inhabilitación.

El capítulo X de la ley contiene el procedimiento para la imposición de las sanciones.

El Artículo 65 establece que: “Para la imposición de sanciones establecidas en esta ley son organismos competentes las Juntas de la Carrera Docente y el Tribunal de la Carrera Docente, que en el texto de esta ley, se denominarán Junta y Tribunal respectivamente”.

El Artículo 79 establece la facultad para denunciar, así: “Podrán denunciar la comisión de las infracciones previstas en esta ley el Ministerio de Educación, las organizaciones gremiales de maestros legalmente constituidas, los educadores, el Consejo Directivo Escolar y los padres de familia que tengan hijos matriculados en la institución y los alumnos de la misma”.

Tratándose de alumnos menores de edad, se estará acorde a lo previsto en el procedimiento especial establecido en esta ley.

Cuando la denuncia se interponga en representación de otra persona, el compareciente deberá legitimar la personería con que actúa.

3.7 Reglamento de la Ley de la Carrera Docente

El Reglamento de la Ley, como todo reglamento, desarrolla las disposiciones que contiene la misma; obviamente por razones de espacio, únicamente se citará aquella disposición, que es indispensable conocer. Lo ideal es citar la mayoría de disposiciones. Entre las más importantes están:

- Atribuciones de los miembros del Consejo Directivo Escolar.
- Atribuciones del Presidente.
- Gestionar a través de la dirección departamental de educación, la personalidad jurídica del Consejo ante el Ministerio.
- Representar legalmente al Consejo.

- Preparar una agenda escrita, incluyendo fecha y temas a discutir, siendo distribuida en un período no menor de ocho días, salvo en reuniones de carácter urgente.
- Convocar a reuniones ordinarias y extraordinarias y notificar a los miembros de las diferentes reuniones, programadas regularmente.
- Presidir las reuniones del Consejo, de acuerdo con los procedimientos establecidos, observando normas de respeto y confraternidad.
- Dar seguimiento y cumplimiento a los acuerdos tomados y tareas asignadas en el Consejo.
- Firmar los documentos necesarios después de que hayan sido aprobados.
- Promover la participación activa de los miembros del Consejo y otros en las reuniones de trabajo.
- Moderar el desarrollo de las reuniones de tal manera que facilite la discusión y la toma de decisiones.
- Responder solidariamente del manejo de fondos asignados al centro educativo.
- Coordinar la utilización eficiente de los recursos financieros, físicos y materiales.
- Asistir puntualmente a todas las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo.

Ley de Asuetos y Vacaciones de los Empleados Públicos

La Ley de Asuetos y Vacaciones de los Empleados Públicos contiene un conjunto de disposiciones que orientan la gestión de toda persona con responsabilidad de personal a su cargo. La disposición citada contiene varios temas, entre ellos los relativos a las licencias y permisos de los empleados públicos. No habiendo disposición particular que regule la situación para los docentes, les es aplicable dicha ley, por el carácter de ser empleados públicos. Sin embargo, el Art. 42 del Reglamento de la Ley regula de manera particular el derecho a dichas vacaciones.

Licencias y permisos:

- Concepto de licencia: Es la autorización para ausentarse continuamente de las labores, por uno o más días.
- Concepto de permiso: Es la autorización para ausentarse momentáneamente de las labores.
- Clases de licencias: La ley en comento desarrolla dos clases de licencias:
 - Licencia con goce de sueldo (Art. 5).
 - Licencias sin goce de sueldo (Art. 12).

4.1

Licencia con goce de sueldo

Las licencias previstas por la ley son las siguientes:

1. Por enfermedad (Art. 6).
2. Por alumbramiento (Art. 9).
3. Por enfermedad gravísima de los parientes cercanos (Art. 10).
4. Por duelo (Art. 10).
4. Por el desempeño de misiones oficiales fuera de la República (Art. 10-B).

5. Por salir del país integrando delegaciones deportivas, así como también cuando los empleados sean llamados para formar parte de las selecciones deportivas salvadoreñas, en el caso de eventos de carácter internacional (Art. 10-B).

7. Por motivos no comprendidos en los numerales que preceden (Art. 11).

Además de la licencia por becas para realizar estudios fuera del país, que se podrá disfrutar con goce de sueldo o goce de sueldo parcial.

Pasamos a comentar los casos más relevantes.

4.1.1. Licencia con goce de sueldo por enfermedad

CARACTERÍSTICAS

- En el caso que la enfermedad incapacite al empleado para un trabajo eficaz.
- Cuando se vuelva imperioso el descanso del paciente para su curación.

FORMA DE COMPROBACIÓN

Las causas o motivos anteriores se deberán comprobar por medio de una certificación extendida por la Dirección General de Salud.

REGULACIÓN

- a. En cada mes de servicio el empleado podrá faltar hasta cinco días por enfermedad, sin necesidad de certificaciones médicas ni de licencia formal.
- b. Si dichas faltas sin licencia formal acumuladas, excedieren en los meses transcurridos del año, a quince días, el excedente se deducirá del sueldo.
- c. Además se le podrá conceder licencia formal, con goce de sueldo, en caso de enfermedad prolongada, hasta por quince días por cada año de servicio. Estas licencias serán acumulativas; pero el derecho acumulado no pasará en ningún caso de tres meses.

PERSONA QUE LA CONCEDE

Las licencias por enfermedad podrán ser concedidas por el jefe del servicio respectivo, pero si hubieren de pasar de quince días, resolverá sobre ellos por acuerdo el Jefe de la Unidad Primaria.

EXCEPCIONES (ART. 7)

No procederán las licencias con goce de sueldo en los casos siguientes:

- a. Por enfermedad cuando fuese por el término mayor de un mes.
- b. Cuando la prórroga sea mayor al período de un mes.

En ambos casos no podrá concederse sin informes previos del médico designado especialmente por el jefe del respectivo servicio.

CASO ESPECIAL

Cuando el tratamiento del empleado enfermo tenga que hacerse fuera del país, en este caso puede concederse de una vez todo el tiempo al que tenga derecho.

La licencia no excederá en conjunto de tres meses y se concederán con goce de sueldo completo.

REQUISITOS (ART. 8)

Para tener derecho a la licencia con goce de sueldo por enfermedad, deberá de haberse laborado seis meses consecutivos para el Estado.

4.1.2. Licencias por alumbramiento

CARACTERÍSTICAS

- No podrá ser mayor a noventa días.
- Deben otorgarse ineludiblemente.
- No importa el tiempo de trabajo de la interesada.

4.1.3. Licencias por enfermedad gravísima de los parientes y por duelo

REQUISITOS

En ambos casos, para que proceda la licencia, ya sea por duelo o enfermedad, deberá tratarse del padre, madre, hijos o cónyuge. (Conforme al Código de Familia, procede también a la compañera de vida derivada de una relación de unión no matrimonial, conforme los requisitos que establecen los artículos 118 y 123 del referido Código. Las disposiciones citadas indican que debe tenerse una posesión notoria de por lo menos tres años. Los que estando en esa situación quisieren hacer valer ese derecho, deberán recurrir ante el juez de familia respectivo para que la declare judicialmente.)

PERSONA QUE LA CONCEDE

La concederá el jefe del servicio, al tener conocimiento del hecho que lo motiva.

PLAZO

En ningún caso las licencias podrán exceder más de veinte días.

4.1.4. Licencias para la participación en delegaciones deportivas internacionales

REQUISITOS

- a. Solicitud del interesado.
- b. Constancia extendida por la Dirección de Educación Física.
- c. Cursada por el órgano correspondiente.

PERSONA QUE LA CONCEDE

La concede el jefe de la respectiva unidad primaria.

PLAZO

No puede exceder de un mes en cada ocasión.

4.1.5. Licencia por motivos no comprendidos expresamente en la ley

CARACTERÍSTICAS

- Se otorgarán a discreción del jefe respectivo del servicio.
- No podrán exceder de cinco días al año.

4.1.6. Licencia por becas para realizar estudios fuera del país

Reguladas en el Art. 5 inc. 30, de la ley.

PLAZO

Se podrá conceder, por el tiempo que fuere necesario, licencia con goce de sueldo o con sueldo parcial, a los funcionarios o empleados, que disfruten de becas para hacer estudios fuera del país, en virtud de compromisos internacionales, suscritos por el gobierno de la República, en los cuales se especifique que la beca es pagada por gobiernos o instituciones extranjeras.

PERSONA QUE LA CONCEDE

La licencia será concedida por el jefe de la unidad primaria correspondiente.

SUELDOS

Los funcionarios o empleados a quienes se conceda licencia con goce de sueldo, devengarán durante el lapso de la misma, todas las remuneraciones que le asigna la ley de salarios.

4.2 Licencia sin goce de sueldo

CARACTERÍSTICAS

- a. Se concederá a juicio del jefe de la unidad secundaria respectivo, siempre y cuando no dañe al propio servicio.
- b. Si pasa de ocho días, no podrá concederse sino por acuerdo ejecutivo.
- c. No se abonarán para fijar el tiempo de servicio.

EXCEPCIÓN

Cuando el empleado público, por motivos de elección popular, tenga necesidad de ausentarse del trabajo que desempeña, tendrá derecho a que se le conceda licencia sin goce de sueldo por el tiempo que dure la elección; ésta no podrá ser denegada.

4.2.1. Relación con las disposiciones generales del presupuesto

Artículo 92:

1. Las licencias sin goce de sueldo a que se refiere el Art. 12 de la Ley de Asuetos, Vacaciones y Licencias de los Empleados Públicos (AVYLEP), **no excederán de dos meses dentro de cada año**, salvo cuando dichas licencias sin goce de sueldo se concedan por motivos de enfermedad, en cuyo caso no deberán exceder de seis meses dentro del año (Art. 6).
2. En caso de que se solicite licencias sin goce de sueldo por enfermedad y a continuación por otra causa, o viceversa, las licencias en conjunto **no excederán de seis meses**.
3. El educador que trabajase al servicio del Ministerio de Educación y obtuviera un crédito garantizado por el Fondo de Garantía para el Crédito Educativo, a fin de realizar estudios superiores de educación, dentro o fuera del país, tendrá derecho a gozar de licencia sin goce de sueldo, **durante todo el tiempo que duren los referidos estudios** y regresar al cargo que ocupaba, o a otro de igual categoría.
4. También tendrán derecho a licencia sin goce de sueldo hasta por **un año prorrogable, una sola vez por igual período**, a juicio de los jefes de las unidades primarias de organización, los funcionarios y empleados públicos que fueren designados para desempeñar cargos en organismos internacionales, con los cuales el país tenga participación derivada de convenios vigentes.

4.3 Generalidades sobre las licencias

SOLICITUD DE LICENCIA

Art. 13 de la Ley: Se dirigirá al jefe del servicio respectivo y éste tramitará conforme a la ley.

FECHA A PARTIR DE LA QUE SE INICIA LA LICENCIA

Art. 14 de la Ley: Se comienza a contar desde el día en que el empleado deja de asistir.

NOMBRAMIENTO DE SUSTITUTO

Art. 15 de la Ley: No se nombrará sustituto para los empleados que gocen de licencia a título de vacaciones.

- Excepciones:
 - a. Cuando la persona que haya de gozar de vacaciones sea un empleado técnico, imposible de sustituir con el personal restante de la oficina.
 - b. Que el trabajo no pueda encomendarse a ninguno de los demás empleados.
 - c. Cuando la dependencia no tenga más de un empleado encargado del despacho de los asuntos puramente de oficina.
 - d. Cuando la persona que haya de hacer uso de sus vacaciones sea uno de los jefes de la oficina.
 - e. Cuando el puesto que desempeñe el que pida vacaciones requiera de rendición de fianza.

Art. 16: No se nombrará sustituto en los casos de licencias por motivos comprendidos en los numerales 1, 2, 5, y 6 del Art. 5 de la Ley.

- Excepciones:
 - a. Que la licencia sea mayor de quince días.
 - b. Que la oficina cuente con un personal menor de diez empleados.
 - c. Que la persona que goce de la licencia sea jefe, segundo jefe o jefe de sección de la oficina, o que el empleado sea imposible de sustituir con el personal restante.
 - d. Que el empleado sea del personal del servicio de comunicaciones eléctricas y sea de aquellos que no pueden interrumpir su trabajo ni un solo día, por tener que servir directamente al público.

Excepción a lo que dispone la Ley de Asuetos, Vacaciones y Licencias de los Empleados Públicos, con relación a los educadores.

VACACIONES

El Art 42 del Reglamento de la Ley de la Carrera Docente, establece que: sin perjuicio de lo que dispone la Ley de Asuetos, Vacaciones y Licencias de los Empleados Públicos, los educadores que laboren en instituciones oficiales, autonomías y municipales de los distintos niveles y modalidades educativas del sistema, gozarán de vacaciones con goce de sueldo, durante el tiempo de receso de los alumnos, entre la finalización de un año lectivo y el inicio del otro. Los educadores deberán realizar las actividades siguientes:

- a. Asistir a cursos de especialización o perfeccionamiento, convenciones, seminarios y otras reuniones de trabajo.
- b. Participar en viajes de observación y misiones culturales, dentro del país o fuera del mismo.
- c. Elaborar planes de trabajo para el próximo año.
- d. Asistir a entrevistas, atendiendo invitación que le hagan las autoridades administrativas de la institución o del Ministerio, en atención a las necesidades del servicio.
- e. Elaborar horarios de conformidad a los planes de estudio.
- f. Organizar y efectuar la matricula escolar.
- g. Elaborar y jornalizar la actividad curricular.
- h. Otras que las circunstancias del momento o de cada institución demande.

LLEGADAS TARDÍAS

Concepto: se entenderá como tal, la falta de puntualidad por parte del empleado a su horario laboral.

- **Sanciones:** Art. 99, inciso 1º, de las Disposiciones Generales del Presupuesto.

Las faltas de puntualidad cometidas dentro del mismo mes, serán sancionadas por las primeras tres veces, con la pérdida del sueldo, correspondiente al período comprendido entre la hora de entrada y aquella en que el empleado se haya presentado; pero si dichas faltas pasaran de tres, la pérdida del sueldo será igual al doble en lo dispuesto anteriormente.

INASISTENCIAS

Concepto: como su nombre lo indica, implica la no comparecencia sin justificación alguna, a su jornada de trabajo.

- **Sanciones:** Art. 99, inciso 2º, de las Disposiciones Generales del Presupuesto.

Las faltas de asistencia no justificada se sancionarán con la pérdida del doble del sueldo correspondiente a lo faltado, pero si dichas faltas excedieren de dos en un mismo mes, el exceso se sancionará con el descuento del doble de lo que correspondería de acuerdo con lo dispuesto anteriormente.

Iguales sanciones se aplicarán a quienes se retiren de su trabajo sin licencia concedida en legal forma. Las faltas de audiencia o períodos de días continuos se considerarán como una sola falta, pero la sanción se aplicará por todo el tiempo faltado; al computar el tiempo faltado, no se tomará en cuenta los días inhábiles.

Las inasistencias no justificadas de educadores que laboren por hora clase, en cargos de educación básica, media y superior, se sancionarán aplicando el procedimiento señalado para el descuento anteriormente, tomando como base el salario establecido por hora clase. (Art. 99 (3) de las Disposiciones Generales del Presupuesto.)

PROHIBICIÓN

Art. 99, ordinal 4 de las Disposiciones Generales del Presupuesto: En ningún caso los descuentos podrán exceder al monto del sueldo devengado en el mes en que se efectúen.

ABANDONO DE TRABAJO

Concepto: inasistencia a sus labores, sin justa causa, durante ocho días consecutivos o por diez días hábiles no consecutivos, en un mismo mes calendario (Art. 61 No.30, de Ley de la Carrera Docente, con relación al Art. 99, Disposiciones Generales del Presupuesto).

SANCIONES:

Tanto las disposiciones Generales del Presupuesto, así como la Ley de la Carrera Docente, regulan como sanción al abandono de trabajo, el despido.

Ley de la Corte de Cuentas

La Corte de Cuentas de la República es el organismo encargado de fiscalizar, en su doble aspecto administrativo y jurisdiccional, la Hacienda Pública en general y la ejecución del Presupuesto en particular, así como la gestión económica de las entidades a que se refiere la atribución cuarta, del Artículo 195 y los incisos 4 y 5, del artículo 207 de la Constitución de la República. (Art. 195 Constitución de la República. “La fiscalización de la Hacienda Pública en general y de la ejecución del Presupuesto en particular, estará a cargo de un organismo independiente del Órgano Ejecutivo, que se denominará Corte de Cuentas de la República y que tendrá las atribuciones siguientes: 4ª: Fiscalizar la gestión económica de las instituciones y empresas estatales de carácter autónomo y de las entidades que se costeen con fondos del Erario o que reciban subvención o subsidio del mismo”).

Art. 207, inciso 5, Constitución de la República: La ejecución del Presupuesto será fiscalizada por la Corte de Cuentas de la República, de acuerdo con la Ley.

Entre las disposiciones aplicables al asunto en cuestión están:

- **Art. 5: Atribuciones y funciones**

La Corte, tendrá las atribuciones y funciones que le señala el Art. 195 de la Constitución y, sobre la base de la atribución novena del mismo artículo, las siguientes:

11. Declarar la responsabilidad administrativa, patrimonial y los indicios de responsabilidad penal, según el caso.
12. Exigir al responsable principal, por la vía administrativa, el reintegro inmediato de cualquier recurso financiero indebidamente desembolsado.
13. Solicitar a la Fiscalía General de la República que proceda contra los funcionarios o empleados y sus fiadores, cuando los créditos a favor de entidades u organismos de que trata esta ley, procedan de los faltantes de dinero, valores o bienes a cargo de dichos funcionarios o empleados.
14. Solicitar a quien corresponda la aplicación de sanciones, o aplicarlas si fuera el caso y que se hagan efectivas las responsabilidades que le corresponde determinar y establecer.

• **Art. 30:** La Auditoría Gubernamental podrá examinar y evaluar en las entidades y organismos del sector público:

5. La eficiencia, efectividad y economía en el uso de recursos humanos, ambientales, materiales, financieros y tecnológicos.

• **Art. 54:** Responsabilidad administrativa

La responsabilidad administrativa de las entidades y organismos del sector público y de sus servidores, se establecerá por inobservancia de las disposiciones legales y reglamentarias y por el incumplimiento de sus atribuciones, facultades, funciones y deberes, o estipulaciones contractuales que les competen por razón del cargo.

• **Art. 107:** Sanción por incorrecciones

Sin perjuicio de las responsabilidades civil y penal a la que hubiera lugar, la Corte sancionará con multa, cuya cuantía se establecerá en las normas reglamentarias, según la gravedad de los casos, a los funcionarios o empleados del sector público que incurrieren en uno o más de los siguientes casos:

17. Permitir la violación de las disposiciones legales e incumplir las funciones atribuciones, deberes y obligaciones propias de su cargo.

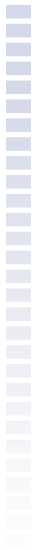
Normas técnicas de control interno

Las normas técnicas de control interno tienen por finalidad establecer pautas generales que orienten el accionar de las entidades del sector público, en una adecuada estructura de control interno y probidad administrativa, para el logro de la eficiencia, efectividad, economía y transparencia, en la gestión que desarrollan.

Entre las normas aplicables están las siguientes:

- NTCI No. 1-15.01 Unidad de mando: Exige que cada servidor sea administrativamente responsable de sus funciones ante una sola autoridad. Es importante que las entidades definan claramente y por escrito, sus líneas de autoridad y las den a conocer a todo el personal.
- NTCI No. 2-07 Control de la asistencia: En cada entidad pública se establecerán normas y procedimientos que permitan el control de asistencia, permanencia en el lugar de trabajo y puntualidad de sus servidores.

El control de asistencia puede ser realizado por medios manuales o automatizados que ofrezcan seguridad razonable para su resguardo y verificación posterior.



SE PROHIBE LA VENTA

© DERECHOS RESERVADOS

PROPIEDAD DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

PRIMERA EDICIÓN

LA PRESENTE EDICIÓN CONSTA DE 1500 EJEMPLARES Y SE FINANCIÓ
CON FONDOS PROVENIENTES DEL PROYECTO REFORMA EDUCATIVA, FASE I,
Nº de contrato 1137/2003, Convenio del Préstamo BIRF 4320-ES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN NACIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO

SAN SALVADOR

EL SALVADOR, C.A

IMPRESO EN ALGIER'S IMPRESORES