

ESTILOS DE DIRECCIÓN EN ESCUELAS VENEZOLANAS

Nacarid Rodríguez
Escuela de Educación.
Universidad Central de Venezuela
nrodri@internet.ve

Investigación etnográfica en 5 escuelas de Caracas, cada una de diferente dependencia administrativa, con la finalidad de identificar, mediante la comparación, estilos de dirección y modos de gestión propios de nuestra realidad escolar, así como las características y prácticas más relevantes para mejorar el desempeño de las escuelas. La permanencia mínima en cada escuela fue de 1.200 horas, durante las cuales se recogió información mediante observación directa de las actividades de gestión administrativa y pedagógica; se hicieron entrevistas a directivos y docentes y se aplicaron cuestionarios a alumnos y representantes. Se encontró que cada escuela tiene un estilo particular de dirección, configurado históricamente, con influencia especial de las creencias del Director. No obstante, es posible encontrar semejanzas en los estilos debidas a las condiciones de dependencia administrativa oficial o privada, las que se corresponden con un menor o mayor grado de autonomía administrativa y con una tendencia hacia la centralización de las decisiones en el director o al liderazgo compartido, respectivamente. El tamaño de la escuela y la personalidad del Director también son elementos importantes en la conformación de los 4 tipos de director identificados: débil y fuerte, en las escuelas oficiales; y visible e invisible en las escuelas privadas. Los estilos de dirección conducen a diferentes formas de funcionamiento en aspectos esenciales como la autonomía de los docentes, la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar, la presencia de conflictos, y, en consecuencia, las posibilidades de mejorar la escuela.

This is an ethnographic research report on five schools in Caracas, carried out to develop a deeper understanding about management school practices and to generate grounded concepts and categories. Each school belonged to a different administration, so we could compare management procedures effects. Data was collected through direct observation, interviews and questionnaires; researchers spent around 1.200 hours in each school. Although schools are ruled by similar laws and developed the same curriculum, they have different management routines, which can be explained for several causes, the more important are: their private or public quality, from which derives their autonomy which is larger in private ones. Public Directors have no power for teacher administration, have lesser resources, they also have poorer children, so their job is more difficult, as managers they try to control top-down decision making. Public teachers are more autonomous and isolated than their private schools pairs, they also have more conflicts and fewer meetings. Each Director have a peculiar style for running the school it is more centralized in public and more collaborative in private. School size, personality director, and school autonomy or subordination are core factors in style building. Private ones have in general better organizational climate for improvement and change.

I.- Presentación.

Las instituciones escolares son organizaciones complejas y dinámicas. Complejas por los diversos grupos humanos que allí confluyen (docentes, alumnos, representantes, obreros, secretarias), la cantidad de roles que cumplen dentro de la institución y la diversidad de personalidades dentro de cada grupo. Son dinámicas, porque, tras la aparente repetición rutinaria de las actividades diarias, se producen tensiones, acuerdos, acomodos y conflictos derivados de las interacciones entre sus integrantes y de presiones y cambios del ambiente social donde se insertan como micro totalidad. Como instituciones reciben la influencia de los acontecimientos económicos y políticos, a través de los organismos superiores de los cuales depende; y directamente, a través de los efectos producidos sobre los grupos humanos que las integran y sobre el ambiente a su alrededor como el empobrecimiento, la urbanización, las migraciones, los vaivenes del empleo, la delincuencia, etc.

En este artículo presentamos los resultados de un estudio etnográfico cuyos propósitos se dirigen a describir estilos de dirección y tipos de director, así como generar conceptos e hipótesis sobre la gestión escolar, a partir de la observación del funcionamiento real de las escuelas y de las opiniones de sus actores. Este trabajo forma

parte de una investigación realizada en cinco escuelas del área metropolitana de Caracas ¹, donde se recogió información sobre tres grandes aspectos, a saber: gestión escolar, gestión pedagógica y resultados o efectos, comprendiendo en su conjunto unas 87 variables. Dentro de la gestión escolar se prestó especial atención a la observación de la estructura y relaciones entre las personas de acuerdo a sus roles y funciones, los canales y procedimientos de comunicación entre los diferentes grupos y los modos de realización de las funciones de planificación, actualización y supervisión, entre otros.

II.- Metodología

Se entiende por etnografía la descripción del modo o estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas, o a compartir un mismo espacio por un lapso prolongado de tiempo. Es decir un grupo humano que cuenta con historia, costumbres, ritos y normas reguladoras de sus relaciones, un grupo cuyos integrantes comparten una cultura que ellos mismos han contribuido a generar y mantener.

La investigación etnográfica es representativa del paradigma interpretativo de investigación en educación (Popkewitz, 1988) denominado también simbólico, fenomenológico, perspectiva del desarrollo teórico (Wittrock, 1989), naturalista (Guba, 1984), y comúnmente cualitativo. En la caracterización de este paradigma se identifica la influencia de la hermenéutica, la fenomenología, el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) la etnometodología de Garfinkel (Coulon, 1995) y la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967).

La finalidad de la etnografía es la descripción de las acciones cotidianas de los individuos en las situaciones, circunstancias y contextos donde se producen, bajo el supuesto de que en esas actividades y relaciones rutinarias, así como en las interpretaciones de sus actores, se revela la estructura significativa de las interacciones del grupo y la red de relaciones que la constituyen. Esta estructura es fundamental para la comprensión de las organizaciones, nos dice más sobre la institución misma y sus posibilidades de transformación que el estudio de las normas, reglamentos organigrama y otros elementos o variables externas. En consecuencia el método básico para la recolección de las informaciones es la observación directa en el lugar de los acontecimientos con el investigador como testigo presencial de lo que pretende comprender. Como producto de las observaciones se obtendrán descripciones detalladas de los acontecimientos, sus contextos y los motivos, significados e interpretaciones de los diferentes participantes.

Las escuelas estudiadas se seleccionaron procurando cumplir dos criterios: que representara un tipo de dependencia administrativa existente en Caracas y que el conjunto de escuelas de la muestra se encontrara en la misma Parroquia y a poca distancia entre ellas. La razón para tomar escuelas ubicadas en la misma localidad obedeció a la posibilidad de disminuir y controlar las diferencias económico sociales entre la población atendida. Finalmente trabajamos con cinco tipos de dependencia administrativa: 1) oficial nacional, 2) privada parroquial subvencionada de la Asociación Venezolana de Educación

Católica (AVEC), 3) privada laica, 4) oficial, dependiente del Servicio Autónomo de Educación Distrital (SAED)² y 5) escuela privada subvencionada de la red de Fe y Alegría.

Para la realización de las observaciones se entrenaron 57 observadores, todos estudiantes de Educación, quienes asistieron a la escuela y al grado asignado de 8 a 10 semanas seguidas durante 4 días a la semana. La investigadora responsable realizó unas 15 visitas a cada escuela, realizó observaciones en todas las aulas y sostuvo diversas entrevistas con el personal directivo. En total se cumplieron unas 1.200 horas de permanencia en cada escuela, durante las cuales se observaron las actividades de aula, los recreos, reuniones entre docentes, visitas de representantes, etc.

Además se realizaron entrevistas grabadas a docentes y directivos, se aplicaron pruebas de conocimientos en lengua y matemática a los alumnos de tercero y sexto grados, y se recogieron las opiniones de los representantes mediante un cuestionario escrito. Durante los dos años de duración de la investigación se hicieron reiteradas visitas a cada una de las escuelas, lo cual permitía verificar, corregir y agregar informaciones. También se utilizaron como instrumentos las notas de campo, grabaciones y fotografías.

La interpretación de los resultados se enmarcó en la perspectiva del desarrollo teórico, orientándose por la teoría fundamentada de Glasser y Strauss (1970) y Glasser (1992), cuya finalidad es hacer emerger la teoría de los datos, descubrir en ellos conceptos e hipótesis sistemáticamente confrontados con los datos, evitando llegar a abstracciones sin el apoyo de los datos. Glasser (1992) identifica dos procedimientos básicos para generar la teoría fundamentada a los que denomina *comparación constante* y *muestreo teórico*. El primero consiste en comparar permanentemente incidente con incidente para hacer emerger conceptos y categorías. El segundo es un procedimiento para guiar y contrastar sistemáticamente los conceptos y categorías con los datos. Mientras la teoría surge inductivamente el muestreo teórico utiliza, momentáneamente, la deducción para determinar si los datos respaldan o no una categoría, una relación o un concepto.

El análisis de datos cualitativos es un largo proceso que se inicia con la recolección de las informaciones y se desarrolla, en algunos momentos, conjuntamente con la toma de notas. Interpretar exige atención a los detalles, identificar, comparar, relacionar, ir de las partes al todo y del todo a las partes, es un movimiento constante de los datos a la reflexión y de la reflexión a los datos. Los rasgos más resaltantes de los estilos de dirección y los modos de gestión se identificaron después de un tiempo prolongado de lectura repetida de las notas de campo; revisión de informes y documentos producidos en las escuelas, de las entrevistas y cuestionarios; de preguntas y re-preguntas a observadores e informantes, visión y revisión de los informes de cada aula y escuela; elaboración de tablas comparativas por aspectos entre escuelas y la permanente reflexión orientada por la búsqueda de significados y explicaciones.

III.- Resultados

A) ESTILOS DE DIRECCIÓN Y TIPOS DE DIRECTOR:

Todas las escuelas se rigen por las mismas leyes, reglamentos, plan de estudios y normas emanadas del Ministerio de Educación, lo cual hace que se asemejen entre sí. No obstante, una observación detallada nos lleva a percatarnos que cada una tiene un modo particular de organización y funcionamiento, el cual se ha ido configurando a través del tiempo. Ese modo de funcionar tiene influencia preponderante de las creencias del Director con respecto a la educación, sus experiencias, conocimientos y su historia personal con respecto a la escuela que dirige, en especial cuando se trata de un director con mucho tiempo en el cargo o en la escuela. De allí que definamos el estilo de dirección como una forma particular de poner en práctica la autoridad asignada de la dirección en una escuela específica, en unas circunstancias determinadas, por una persona que tratará de enfatizar sus puntos fuertes en el ejercicio del cargo. Podemos decir, en consecuencia que cada escuela cuenta con un estilo particular de dirección y de gestión, sin embargo intentamos encontrar los aspectos comunes, entre algunos de ellos, así como las relaciones entre las características de la escuela y los estilos de dirección.

CUADRO 1

ESTILOS DE DIRECCION Y TIPOS DE DIRECTOR SEGÚN LA DEPENDENCIA Y EL TAMAÑO DE LA ESCUELA

DEPENDENCIA	OFICIAL Sin Autonomía Dirección Centralizada	PRIVADA Con Autonomía Dirección Compartida
TAMAÑO		
Pequeña Menos de 400 alumnos	DIRECTOR DÉBIL (Escuela 4)	DIRECTOR VISIBLE (Escuela 5)
Grande Mas de 500 alumnos	DIRECTOR FUERTE (Escuela 1)	DIRECTOR INVISIBLE (Escuelas 2 y 3)

La búsqueda de elementos comunes, determinantes clave y mejores prácticas nos llevó a clasificar las 5 escuelas en 2 grupos: de gestión autónoma y de gestión no autónoma o subordinada. Clasificación que se corresponde con la dependencia privada y oficial respectivamente y con dos estilos de dirección, que denominamos: centralizada y compartida. En el Cuadro 1 mostramos los 4 tipos de director según las características de la

escuela y los modos de gestión. En el estilo de dirección centralizada, encontrado en las escuelas oficiales, se identificaron dos tipos de director(a): FUERTE y DEBIL. En el estilo de dirección compartida, encontrado en las escuelas privadas, también se identificaron dos tipos: VISIBLE e INVISIBLE. Esto indica una relación entre, el estilo de dirección y el tamaño de la escuela. En las escuelas oficiales grandes el director tiende a fortalecer su liderazgo y su ascendencia sobre el personal, mientras en las privadas se produce un distanciamiento del director con respecto al personal docente, y a la delegación y distribución de funciones entre otros integrantes del personal directivo.

1. Escuelas oficiales:

Son las escuelas distinguidas en este estudio con los números 1 y 4. Desde el punto de vista administrativo la diferencia fundamental con respecto a las escuelas privadas consiste en que el personal que labora en las oficiales es seleccionado, designado y removido por las autoridades superiores (ME, SAED). Igualmente las sanciones por incumplimiento son impuestas por esas autoridades, lo que disminuye el poder de los directores en cuanto a la administración del personal. Con frecuencia los incentivos, la actualización de los docentes, los planes de desarrollo e innovaciones también están supeditados a las decisiones de las autoridades superiores. La supervisión de acuerdo con la Ley estaría en manos de estos organismos, sin embargo en los últimos años el Ministerio de Educación ha descuidado esta función, no obstante el SAED tenía un numeroso cuerpo de supervisores para el momento de la investigación.³

Estas escuelas no cuentan con recursos financieros propios, con excepción de lo aportado por los representantes como cuota de la Sociedad de Padres y Representantes (SPR), lo que generalmente es muy poco dado que, como veremos, las escuelas oficiales reciben a la población más pobre como se demuestra en el Cuadro 2 donde se observan en las dos escuelas mencionadas los porcentajes más altos de madres cuyo nivel de escolaridad es sólo primaria, y los porcentajes más bajos de madres con educación superior. Las escuelas privadas, además del subsidio del Estado y de las cuotas de la SPR, tienen la posibilidad de recibir recursos adicionales ya sea por alquiler del local a escuelas nocturnas, por el cobro de mensualidades, por donaciones hacia las instituciones religiosas, u otros medios desarrollados por las redes a las que pertenecen como la rifa de Fe y Alegría.

Lo anterior explica la ubicación de las escuelas oficiales como escuelas sin autonomía, o subordinadas. También se nota con frecuencia la presencia de los gremios o la existencia de conflictos por aumentos de salario, los que comúnmente se manifiestan en huelgas, como sucedió durante dos años seguidos en la Escuela 4. Ante estas situaciones los directivos no podían impedir los paros, por cuanto las demandas eran justas y fueron apoyadas hasta por los representantes. Es de hacer notar que cuando las huelgas por aumentos salariales se producen en las escuelas oficiales, los aumentos logrados, se traducen en incrementos para los docentes de las escuelas privadas subvencionadas, con la diferencia de que estas últimas no necesitan paralizar sus actividades y sus alumnos no ven afectada su asistencia a la escuela.

CUADRO 2

GRADO DE ESCOLARIDAD DE LAS MADRES DE LOS ALUMNOS EN CADA ESCUELA PORCENTAJES POR ESCUELA

GRADO DE ESCOLARIDAD	ESCUELA					
	1	2	3	4	5	TOTAL
	%	%	%	%	%	%
Primaria	28	17	10	22	14	18
Secundaria	48	51	48	61	4	50
Técnica	11	11	9	6	15	10
Superior	13	21	33	11	27	22
Total	100	100	100	100	100	100

Escuelas:

- 1: Oficial nacional
- 2: Privada subvencionada, parroquial.
- 3: Privada
- 4: Oficial SAED
- 5: Privada subvencionada de Fe y Alegría

Director fuerte: representado por el Director de la Escuela 1, oficial nacional, este director se caracteriza por asumir todas las funciones administrativas y académicas, y concentrar todas las decisiones: "...todo pasa por mis manos...", todo se hace: "...bajo la óptica de la dirección del plantel...". Cuenta con dos subdirectoradas, pero estas no asumen responsabilidades de importancia, se desempeñan, apenas, como vigilantes del cumplimiento de los horarios y normas internas; atienden a pequeños problemas de los representantes, alumnos y docentes; no se atreven a responder preguntas sin autorización del Director y no les dan instrucciones a los docentes. El Director justifica la centralización de las decisiones en razones históricas: en una etapa anterior la escuela funcionaba mal, no se respetaba la autoridad, había mucho desorden e incumplimiento de parte de los docentes. Debido a su intervención, primero como subdirector y luego como director, se han logrado muchas mejoras. Su cumplimiento, dedicación y preocupación por la escuela le proporcionaron: "...ascendencia..." sobre el personal, lo cual: "...trajo la centralización, que

cuesta mucho delegar poder...”. A su criterio el desorden hizo necesario un cierto grado de autoritarismo.

CUADRO 3

CARACTERISTICAS GENERALES DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

CARACTERISTICAS	ESCUELAS				
	1	2	3	4	5
Total Alumnos	959	950	2081	366	332
Alumnos 1° a 6°	959	496	845	326	284
N° de Aulas	13	14	28	7	7
Oficinas	3	4	5	1	2
Personal Directivo	3	3	6	2	3
Docentes Especialistas	3	4	7	3	6
Personal de Apoyo	16	5		4	
Secretarias	6	3	2	1	3
Obreros	12	8	7	8	5
Promedio alumnos por sección	34	41	41	27	24

Tiene mucha iniciativa y se preocupa por conseguir recursos para la escuela, ha incrementado la matrícula, la cantidad de docentes, el personal administrativo y la dotación (Cuadro 3). Creó el departamento de evaluación y la biblioteca. Es una escuela grande con 959 alumnos, tiene buenas instalaciones y dotación para deportes, así como la biblioteca centralizada con un sistema que ahorra la adquisición de libros de texto a los alumnos. Allí también se encuentran materiales de apoyo a la enseñanza, mapas, televisor, videgrabadora, radios, equipo de sonido, juegos para el uso de los niños durante los recreos (Cuadro 4). Los alumnos cuentan con la beca alimentaria y el vaso de leche escolar. Sus esfuerzos le han permitido conseguir también un sólido ascendiente moral y respeto de parte de los supervisores y de la zona educativa. A tal punto que el personal de la escuela ha sido seleccionado por él: “...en un ochenta por ciento...”, también ha logrado atraer personal competente de otras escuelas.

A su criterio un director: “...debe asesorar en todo a todo el personal...”, debe dar el ejemplo: “...para reclamar puntualidad tienes que ser puntual...”. La clave de su éxito, en su opinión, ha sido: “... haber logrado un equipo de personas a las que les gusta la educación...”. Se queja de los concursos para la selección de docentes que hace el Ministerio, en los que solamente se revisa el curriculum. Después del ingreso, los

mecanismos de remoción son difíciles y largos, las sanciones, como descuentos en el sueldo por inasistencias, tardan tanto tiempo en aplicarse que no surten efecto, además durante ese tiempo se mantiene una situación de incomodidad dentro de la institución que afecta las relaciones entre todos.

CUADRO 4

RECURSOS Y PROGRAMAS SOCIALES EN LAS CINCO ESCUELAS ESTUDIADAS

RECURSOS	ESCUELAS				
	1	2	3	4	5
Biblioteca Escolar	X	X			
Bibliotecas de Aula					X
Sala de Computación		X	X		X
Auditorio o Similar		X	X		
Dpto. de Psicopedagogía	X	X		X	
Dpto. de Evaluación	X				
Sala de Profesores			X		
Multígrafo			X		X
T.V. V.H.S.	X	X			X
Cantina	X	X	X		
Jardín	X				X
Patio	X	X	X		X
Cancha	X	X	X		
Programas Sociales					
Vaso de Leche	X				X
Beca Alimentaria	X			X	X
Bulto Escolar				X	X
Beca Matricula		X			
Beca Estudiantil	X				

Director débil: representado por la Directora de la Escuela 4, oficial municipal, esta directora asume todas las responsabilidades pero divide su horario de trabajo con la subdirectora. Falta con frecuencia, su presencia no es permanente en el local de la escuela. Según la directora la influencia del organismo superior que la administra es permanente y notoria, se manifiesta en las supervisiones semanales en el local, asisten 4 tipos de supervisores: básica, preescolar, bienestar social y comisiones especiales. El departamento de orientación también es supervisado. En una ocasión no nos permitieron la entrada a la escuela porque se encontraba el supervisor, quien estaría toda la mañana. Para utilizar esta escuela como centro de prácticas de didáctica fue necesario solicitar un permiso especial en

las oficinas de la SAED, es decir la dirección no podía tomar la decisión como ocurrió en el resto de los planteles.

La directora asume la coordinación pedagógica de la segunda etapa, es la coordinadora del: "...80% de las comisiones existentes en la escuela..", preside el consejo de maestros y el consejo directivo; la subdirectora coordina las secciones de preescolar y primera etapa. También debe asistir a las reuniones del Consejo de Directores del Distrito. Manifiesta agrado por su trabajo pero considera que hay muchas exigencias de trámites administrativos: "...mucho papeleo que fastidia...".

En la escuela funciona un departamento de orientación creado a iniciativa de la directora, el cual presta servicios a otras 3 escuelas. Los materiales de apoyo a la enseñanza se adquieren con los fondos de la comunidad, porque la SAED no los proporciona. Para el momento del estudio tenían un comité de mantenimiento que se relacionaba directamente con FEDE y contaba con el apoyo de los representantes para colaborar en la realización de algunos trabajos a fin de abaratar costos.

Esta es la escuela más nueva de la muestra, fue fundada en 1964. El local es pequeño, de un solo piso, cuenta con 7 aulas, tiene patio y jardín con algunas plantas, lo que le da, al decir de algunos observadores, apariencia de "escuela rural". Su aspecto es descuidado, en parte por la abundancia de hojas y plantas secas en el patio y jardín. Cuenta con poco espacio para la dirección y secretaría así como para el servicio de orientación. La edificación tiene filtraciones, las paredes lucen sucias, los baños deteriorados, no tienen instalaciones deportivas, no hay biblioteca, tienen un solo bebedero, no tienen teléfono propio. Los salones son de buen tamaño para la cantidad de alumnos por aula, en algunos salones los pupitres son pequeños, en otros están rotos, todos cuentan con un espacio o closet para guardar materiales.

La Directora considera que su escuela es buena, según las evaluaciones de SAED y que las claves de su éxito están en las relaciones humanas, el trato y la comunicación. Es una escuela pequeña tiene 366 alumnos en los dos turnos y 7 aulas (Cuadros 3 y 4).

La designación como directora "débil", se fundamenta en la evidente disminución de la autoridad asignada; la fuerte presencia de las autoridades superiores en el local de la escuela; su escaso margen de decisiones en relación con diversos asuntos como: presencia de los practicantes, supervisión y cursos de mejoramiento para los docentes; sus frecuentes ausencias; su poca ascendencia sobre el personal; y el contraste de su actitud y logros con respecto al Director "fuerte".

2. Las Escuelas Privadas

Director invisible: representado por los Directores de la Escuela 2, parroquial y la Escuela 3 privada. En esta categoría, conviene aclarar que la "visibilidad" o "invisibilidad" de estos directores es cualitativamente diferente, no obstante nos interesa destacar una

división más tajante de las tareas entre el personal directivo que la encontrada en el estilo del director visible.

La Escuela 2 es una escuela parroquial subvencionada donde el director es también el párroco, por lo cual su trabajo y su persona son evidentes, tanto para la comunidad escolar como para los habitantes de la parroquia, pero en actividades diferentes a la dirección de la escuela. La Escuela 3 es una escuela privada donde el dueño de la escuela sustenta el cargo de director, pero su presencia es menos notada por la comunidad. En ambos casos las personas en cuestión contaban con la preparación académica requerida para el ejercicio del cargo, no obstante sus funciones se dirigen más hacia los asuntos administrativos como: conseguir recursos financieros para las mejoras del edificio y la dotación, administrar los bienes de la escuela, supervisar al personal no docente. En el caso de la escuela parroquial el director intervenía también en la selección del personal docente y en la admisión de los alumnos, se mostraba muy preocupado y exigente por la asistencia y puntualidad del personal docente, pero su contacto con ellos era escaso.

Cuando solicitamos la colaboración para las prácticas ambos directores dieron su aprobación pero nos remitieron a la subdirectora (Escuela 2) y a la coordinadora de básica (Escuela 3), quienes dieron la aprobación definitiva y con quienes nos mantuvimos en contacto el resto del tiempo, incluso para la realización de la entrevista grabada al director prevista en el estudio. Los observadores que permanecieron varias semanas en la escuela tampoco tuvieron contacto directo con ellos, aunque los vieron algunas veces en el local, con más frecuencia al Director de la Escuela 2. En ambos casos las informaciones que correspondía proporcionar a los directores fueron dadas por la subdirectora y la coordinadora respectivamente, cuando citamos expresiones textuales son ellas las que hablan.

En ambas escuelas la subdirectora (Escuela 2) y la coordinadora (Escuela 3) mantienen el trato directo con los docentes y se ocupan exclusivamente de los asuntos pedagógicos o académicos como se les denomina. Ellas organizan, supervisan y coordinan todo lo relativo a la enseñanza y las actividades complementarias, así como la actualización de los docentes, atienden a los representantes cuando el asunto en cuestión no ha podido ser resuelto por el docente respectivo, también convocan y presiden el consejo de docentes. Se dedican exclusivamente a su trabajo de asesoramiento y dirección académica, no se involucran en los asuntos administrativos ni en la búsqueda de recursos materiales, se limitan a solicitar lo que necesitan para cumplir con su trabajo. Ambas tienen muchas secciones a su cargo, en la Escuela 2 son 14 secciones de básica y en la 3 la coordinadora atiende 22 secciones; las dos trabajan como docentes en el turno contrario siendo las únicas que lo hacen en el conjunto de las 5 escuelas.

La subdirectora de la Escuela 2 estaba incorporándose al cargo al inicio del estudio, para el momento de la entrevista tenía como año y medio, pero había sido subdirectora en otra escuela, es joven, alrededor de 30 años constituyendo la excepción en este grupo de escuelas por ser la de menor edad y con una diferencia grande en relación con el resto, cuya edad superaba los 40 años y su permanencia en la escuela oscilaba entre 12 y 17 años.

Considera que para tratar con el personal se debe “ser humilde” y “tener capacidad de escuchar”. Desde el punto de vista profesional es importante que el director “ sea franco, que ayude al personal, que trabajen en conjunto “ y que “les pida su opinión antes de tomar las decisiones”.

La Escuela 2 es grande tiene 950 alumnos desde preescolar hasta media diversificada, los alumnos de preescolar hasta sexto grado asisten en la tarde y los demás en la mañana. El local está bien mantenido, tiene 14 aulas y otras facilidades detalladas en los Cuadros 3 y 4.

La coordinadora de la Escuela 3 considera que la escuela es buena, aunque reconoce que no está totalmente satisfecha con el rendimiento de los alumnos, que tiene fallas. En su opinión las claves del éxito en su trabajo de dirigir los asuntos académicos están en: “... el compañerismo...”, en la: “...colaboración mutua...”, en la confianza en el personal que no requiere: “...fiscalización...”. La Escuela 3, tiene una matrícula total de 2.081 alumnos, de los cuales 841 son de básica, es la más grande de la muestra, cuenta con un local especialmente construido, y en buen estado de mantenimiento.

Director visible: nos referimos a la directora de la Escuela 5, perteneciente a la red de Fe y Alegría, quien tiene muchos años ligada a la escuela, se desempeñó como subdirectora, asumiendo la dirección poco antes del inicio del estudio. Esto implicó un cambio en su trabajo y una adaptación de su parte porque, con la directora anterior, constituía un equipo muy compenetrado, tanto en su trabajo profesional como en los estudios y su vida personal. A su juicio el director: “...tiene que estar en todo...”, pero debe delegar, lamenta tener que asumir, ahora, muchas actividades de tipo administrativo y no poder atender directamente, como lo hacía antes, los asuntos pedagógicos. Para la fecha Fe y Alegría también estaba en proceso de mejoramiento de su organización y en procura de una mayor integración y funcionamiento coordinado entre todas sus instituciones. Se mostró muy preocupada por verse obligada a abandonar la escuela con frecuencia para atender, lo que ya le parecía como demasiadas reuniones, en la sede central. También tenía que dedicar buena parte de su tiempo al mejoramiento y ampliación del local, para lo cual requería buscar recursos y ayuda en diferentes instituciones. No obstante, su permanencia en la escuela era frecuente, estaba al tanto de todas las actividades y atendió nuestros requerimientos en todo momento. Participa en la selección del personal, preside los consejos de docentes y mantiene contacto permanente con la subdirectora quien se encarga de coordinar el trabajo pedagógico de tercero a sexto grados y con la coordinadora bajo cuya responsabilidad están las secciones de preescolar a segundo grado.

Considera que su escuela funciona bien y obtienen buenos resultados, lo cual se debe a la permanencia como directivos, durante mucho tiempo, de dos personas, que: “...comulgaban con las mismas ideas, los mismos ideales y los mismos objetivos..”; los conocimientos que obtuvieron de algunos profesores de la universidad cuando estudiaban; y la permanencia de los docentes de aula: “...cuando hay la permanencia de los docentes tu logras cohesionar un equipo de trabajo para venderles el proyecto...”. Esta es una escuela

pequeña de 332 alumnos tiene una sección de cada grado desde preescolar a sexto, en cada uno de los turnos.

B) EL DIRECTOR COMO SUPERVISOR.

El artículo 69 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación establece: “El Director es la primera autoridad del plantel y el supervisor nato del mismo..” . Sin embargo, de acuerdo a nuestras observaciones, la supervisión de los docentes en las aulas parece ser la función más difícil de cumplir para la mayoría de los directores, y en la entrevista resultó una pregunta un tanto embarazosa, con respuestas ambiguas y, algunas veces, contradictorias con nuestras observaciones y con algunas expresiones de los docentes.

Es evidente que resulta bastante complicado para los directivos asumir esta responsabilidad, que requiere de conocimientos pedagógicos para poder ejercerla, así como de habilidades para las relaciones personales y de tiempo para permanecer en los salones de clases. Notamos una tendencia a evadirla o a percibir esta función como un aspecto muy delicado de las atribuciones de la dirección, sin embargo estas apreciaciones tampoco se expresan abiertamente, y se manifiestan de diversas maneras en cada uno de los directores.

Existen barreras u obstáculos implícitos que alejan a los directivos de los salones de clases. Unos ven la supervisión como una fuente de conflictos que es mejor evitar: “...hace tiempo no se hace supervisión ... hacíamos pero el docente comenzó a manejarla como una fiscalización en la última supervisión que hicimos tres docentes solicitaron cambio...” (Escuela 1). De acuerdo a nuestros cálculos esto habría sucedido unos once años antes.

La directora de la Escuela 3 lo considera innecesario porque tiene total confianza en el profesionalismo del personal: “...todos somos muy profesionales no hay que estarlos supervisando, todos cumplen, gracias a Dios...”. Una maestra, con varios años en la escuela, un tanto sorprendida por la pregunta, dijo: “...no nos supervisan, confían en nosotros...”. No obstante, tuvimos evidencias de una mayor vigilancia hacia maestros suplentes o personal recién ingresado.

La subdirectora más nueva y más joven (Escuela 2) iniciando su segundo año en el cargo, parecía la más decidida a cumplir con esta función, ya había elaborado un cronograma trimestral de visitas a cada grado: “... no se hacía anteriormente ... fue discutido y planificado con los docentes ... las primeras supervisiones serán más informales para irse adaptando...”. Esta especie de negociación o protocolo de aviso y acuerdo previo con los docentes, también lo manifestó la directora de la Escuela 5, dejando entrever que lo había descuidado un poco últimamente: “...se acuerda el día en el grupo de docentes, el maestro puede escoger el día...se lleva un cuaderno con los aspectos positivos y por mejorar...”.

La Directora de la escuela 4 dijo, tajantemente, que lo hacía: “tres veces en cada lapso con un cronograma ... la supervisión es técnico administrativa y técnico docente”.

El punto en común en todas las escuelas, fue la información dada por los docentes, sobre la inexistencia de la supervisión, en lo cual coincidieron los observadores, quienes nunca vieron a los directivos en las aulas. Una maestra de la Escuela 5 lo dijo de esta manera: "...aquí no hay supervisión, tu puedes hacer lo que tu quieras, siempre y cuando sea en beneficio y provecho de los alumnos...".

Si bien la supervisión directa en el aula puede ser incómoda o embarazosa, generar conflictos o roces entre directivos y docentes, también es posible considerarla menos necesaria o sustituible, cuando la escuela cuenta, o cuando los directivos ponen en práctica, otros procedimientos que garantizan un alto grado de comunicación entre el personal sobre los asuntos de la enseñanza. En este sentido es muy ilustradora la respuesta de la coordinadora de la Escuela 3, quien considera innecesaria la supervisión en las aulas dada la existencia de vías informales para enterarse de lo que sucede: "...sobre todo que vivo en la zona, los representantes son mis amigos...tengo sobrinos....tengo vecinos ...uno me lleva el cuaderno...otro que mira que esta tarea que no la entiendo... me conocen de mucho tiempo...siempre me dan la información...". La asesoría pedagógica, si existe, en estas instituciones, se da de forma general para todo el conjunto del personal, no es individualizada para cada docente.

C) LA AUTONOMÍA DE LOS DOCENTES

La ausencia de supervisión corre paralelamente al significado de la autonomía en el aula para los docentes. Sólo una maestra de la Escuela 3, bachiller docente y recientemente ingresada al personal, dijo no sentirse autónoma: "...porque me siento vigilada y cuestionada. No sé si lo estoy haciendo bien, por eso cierro la puerta...". Posteriormente nos enteramos estaba siendo especialmente observada debido a su reciente ingreso. Es evidente que la supervisión explícita, directa, visible, crea incomodidad, aumenta la inseguridad del docente en el cumplimiento de su trabajo, quien puede sentirse tranquilo con sus alumnos, pero no así ante un superior. Se le relaciona a la confianza o desconfianza, a la fiscalización y no a la necesidad de mejorar la calidad del trabajo en provecho de los niños.

La autonomía en el aula es de vital importancia para los maestros aunque encontremos diferencias en el significado que le atribuyen, el cual muestra cierta relación con el estilo de dirección y de comunicación existente en la institución.

Estos significados van desde tener el poder absoluto para mandar, llevar las riendas, ser la autoridad en el aula, marcando una diferencia con la autoridad de la escuela; que se hace patente en las Escuelas 1 y 4 cuyo liderazgo es centralizado: "...no necesito consultar con nadie, ni a la dirección para tomar decisiones..." (Escuela 1); "...yo en mi clase, en mi aula soy todo, yo soy la que mando, la que digo cómo se van a hacer las cosas..." (Escuela 1); "...yo dirijo, ordeno, mando, resuelvo problemas sin llevarlos a instancias superiores..." (Escuela 4).

Pasando por aquellos que alegan que la autoridad en el aula, deviene del mayor conocimiento y cercanía con los alumnos, y de la capacidad que tiene el docente para guiar y dirigir: “...yo soy la que estoy con ellos toda la tarde, tomo mis decisiones, no hay nadie que me diga lo contrario...” (Escuela 2). Mientras otros consideran que sí tienen autonomía, pero dentro de un marco de orientaciones de la dirección, o de la institución: “...yo hago lo que considero que debo hacer, cumpliendo con patrones que exige la institución por supuesto, pero a mí ni me dicen cómo ni en qué forma debo dar un objetivo...” (Escuela 3).

Hasta llegar a los que reconocen que la autonomía, es limitada, sea por acuerdos colectivos, sea por el beneficio para los niños, sea por la autonomía y libertad de los alumnos. En esto se destacan los maestros de la Escuela 5, donde el liderazgo es compartido, el director es visible y como veremos la organización es más participativa y horizontal, todos dijeron sentirse autónomos, pero: “... esa autonomía es compartida con los niños...” (Maestra de 1º); “...nosotros nos comunicamos cualquier cosa que se nos ocurra, y si está bien fundamentada y va en pro del muchacho se aprueba...” (Maestro 2º); “...me siento autónoma en el sentido de que yo soy libre de crear mi trabajo.... No soy autónoma cuando hay cuestiones que se trabajan a nivel general...” (Maestra de 4º).

No deja de ser preocupante encontrar en los docentes de las escuelas oficiales esta fuerte tendencia a interpretar la autonomía como el poder del docente en el aula, en contraste con la autoridad del director en la institución, así como la connotación de libertad que todos los docentes le dan al término. Por una parte, en las escuelas oficiales, como ya observamos, las autoridades superiores del Estado limitan las funciones, la autoridad y en síntesis el poder de los directores para el manejo de los asuntos de la escuela en general y en especial para la administración del personal. Este personal, a su vez, limita la autoridad del Director a aquellos asuntos fuera del aula, ya que de las puertas de los salones para adentro es el docente “quien manda”. ¿Cuál es, entonces, el poder del Director?, las presiones externas e internas favorecen su tendencia, en los mejores casos, a ocuparse de los asuntos administrativos y de dotación y a evitar su intervención en lo pedagógico o académico, el reino del Director de una escuela oficial se encuentra en los corredores de la escuela o en los departamentos que el mismo ha creado y, probablemente, en las reuniones con las autoridades superiores.

Por otra parte, este sentido individualista de la autonomía más asociado a la libertad para seguir directrices personales que a la responsabilidad sobre los resultados de sus acciones, puede constituirse en un serio obstáculo al trabajo en equipo entre docentes, la enseñanza en el aula se entiende como un asunto privado de la sola competencia del docente encargado, donde los demás integrantes de la comunidad no pueden intervenir. La cooperación implica compartir metas y asumir responsabilidades individuales para el éxito del grupo, el trabajo en equipo supone acuerdos asumidos colectivamente que, en cierta manera, disminuyen la libertad individual para tomar decisiones en el aula.

D) ORGANIZACIÓN, COMUNICACION Y CONFLICTOS

La estructura organizativa de las escuelas grandes es más compleja que la de las pequeñas, los locales también son grandes, albergan mayor cantidad de docentes y alumnos, por lo que requieren de mayor cantidad de servicios y de personal. Si bien era de esperarse una comunicación más informal y frecuente, así como menos conflictos en las pequeñas, y una tendencia a lo contrario en las grandes, las evidencias no confirman esta suposición en los casos estudiados. La distinción por dependencia (oficial vs privada) acompañada de su correlato sin autonomía vs autónoma, se mantiene como el elemento diferenciador más importante, acompañado del estilo personal del director, en lo referido a la comunicación al interior de las escuelas.

Casi todas las escuelas muestran un cierto grado de preocupación por contar con un departamento o algún tipo de apoyo psicopedagógico, la excepción es la escuela 3 (privada no subvencionada) donde se encuentra también la mayor proporción de representantes con educación superior y se puede suponer un nivel socioeconómico más alto. Las 3 escuelas privadas, grandes y pequeña, se han preocupado y han logrado dotar un aula para clases de informática donde los alumnos asisten por poco tiempo, pero regularmente.

Tanto las escuelas grandes como las pequeñas, además de mencionar, en el organigrama, algunos de los organismos (consejos) previstos en el Reglamento de la Ley de Educación, incorporan comisiones para conducir asuntos específicos, integradas generalmente por docentes. Entre estas se encuentran: Cruz Roja, disciplina, cultura, comité de sustanciación, comité de mantenimiento, cartelera, y otras. En ninguna de las escuelas encontramos evidencias de la existencia de la llamada “organización estudiantil” prevista en el Reglamento. Sin embargo, las escuelas pequeñas incluyen en el organigrama la sociedad bolivariana y la patrulla escolar, cuya existencia real fue observada en tres escuelas, de donde suponemos que constituye la organización estudiantil más popular.

Estas comisiones representan canales menos informales de participación de docentes y alumnos, en asuntos de menor importancia, en la conducción de la escuela. Sus características, cantidad y tipo reflejan diferencias entre las escuelas y revelan sus prioridades y focos de atención. Así en la Escuela 1, donde el director es eficiente y preocupado por su escuela, pero con un estilo centralizado, fuerte y con dificultades para delegar funciones, estas comisiones son prácticamente inexistentes. Este director se vale de medios formales y escritos para comunicarse con el personal, las subdirectoras llevan un cuaderno diario de los acontecimientos durante sus guardias, en el Departamento de Evaluación se mantiene una carpeta con el plan de cada docente, de manera que el Director revisa tanto el trabajo de los docentes como las observaciones del personal del Departamento, para ver si son “...pedagógicas...” o “...crítica grosera...”. Este Director manifiesta hacer pocas reuniones, sólo 3 Consejos de Docentes en el año. Siempre está presente un directivo en la primera hora de la mañana y de la tarde para recibir a los docentes y constatar las inasistencias. No obstante, las oportunidades de comunicación sobre asuntos relativos a la enseñanza son escasas, en parte debido a la limitación de la comunicación entre las subdirectoras y el personal y la centralización de las decisiones en el Director.

La Directora de la Escuela 4, de gestión centralizada y dirección débil, hace reuniones del Consejo Técnico Docente una vez al mes y del Consejo General 3 veces al año. Aquí hay varias comisiones, pero la que enorgullece a la Directora es la de mantenimiento con más participación de los padres que de los docentes. La visita frecuente de los supervisores, hace que los docentes dependan más de la instancia superior y menos del personal directivo. Observamos frecuentes conversaciones entre un grupo de tres docentes y el personal del Departamento de Orientación, quienes en algún momento se unieron para plantear un cierto descontento con las actividades de los practicantes, asunto que no fue comunicado al personal directivo. Estos docentes colaboraban entre sí prestándose material para el trabajo en las aulas, es decir, si existían vías informales de comunicación, pero no eran compartidas por todo el personal. Este grupo constituía una especie de poder paralelo y, ocasionalmente, antagónico a la dirección.

En la Escuela 2 (privada parroquial) la subdirectora está en contacto diario con los docentes, permanece todas las tardes en la escuela, revisa personalmente la planificación y pide los instrumentos para la evaluación. Se hacen reuniones trimestrales del consejo de docentes y extraordinarias cuando se considera necesario. Cuando visitamos la escuela a fin de solicitar el permiso para realizar las prácticas, la subdirectora dio su aprobación convocando inmediatamente una reunión en la cual se discutió el asunto con los docentes involucrados, quienes emitieron sus opiniones y propusieron formas de aprovechar la oportunidad, de contar con un auxiliar en el aula, para ayudar a alumnos con dificultades. Al final del primer año de trabajo la subdirectora pidió al personal que evaluaran su trabajo, en un gesto demostrativo de su interés por comunicarse y recibir sus observaciones a manera de retroalimentación.

En la Escuela 3 (privada), la subdirectora dice que mantiene una: “..comunicación permanente...” con todos los integrantes de la comunidad: “...todos los días porque yo llevo muchos años aquí y me conocen de toda la vida, que además de ser la coordinadora, soy la amiga de la vecina y todo, porque vivo aquí mismo...”. Además, el Consejo de Docentes se reúne mensualmente y se hacen reuniones por secciones al final de cada lapso. Aquí encontramos también algunas situaciones únicas como la existencia de una pequeña sala, con una mesa y varias sillas ubicada entre el patio y las oficinas, por donde todo el personal docente transita y se sienta a conversar mientras esperan el inicio de las actividades, durante los recesos, etc. Allí tuvimos la oportunidad de conocer a muchos de los profesores con los cuales no habríamos tenido contacto de no existir la sala, así como intercambiar ideas sobre el trabajo y otros asuntos. La coordinadora, además de realizar reuniones frecuentes, también prepara o reproduce y entrega a los docentes mucho material escrito, especialmente sobre la enseñanza en las áreas de lengua y matemática.

En la Escuela 5 (Fe y Alegría), encontramos un organigrama muy curioso en el cual se pretendía ilustrar las relaciones horizontales y los canales de comunicación entre los diversos grupos que funcionan en la escuela, dando lugar a un diagrama circular, más que jerárquico. Aquí el Consejo Directivo se reúne una vez por semana y el de docentes una vez al mes, además de reuniones informales, o contactos rápidos, en la hora de recreo, cuando

algún acontecimiento imprevisto lo amerita. En los consejos de docentes se incluye siempre un tema pedagógico para discutir, se utilizan circulares para informar asuntos administrativos o rutinarios y no perder tiempo durante las reuniones. También cuentan con abundante material escrito sobre el proyecto de la institución, no sólo para los docentes, sino para los representantes y los alumnos.

Encontramos evidencias de una relación entre comunicación formal y escasa entre directivos y personal docente y la existencia de conflictos en la organización. Entendiendo por conflicto una situación común en los grupos, reveladora de intereses divergentes sobre acciones que afectan a todos, cuyo surgimiento no es necesariamente negativo, pero su resolución depende de la aceptación de su existencia. En las entrevistas grabadas no se revelaron problemas entre el personal, apenas una maestra de la Escuela 1 dijo: "...nos falta un poquito de unión...". La tendencia general es a responder que existen buenas relaciones. Sin embargo en las conversaciones informales, visitas imprevistas y observaciones diarias se mostraron claras evidencias de discrepancias importantes y de situaciones conflictivas.

En la escuela 1, el Director se queja de los docentes: "...son incumplidos..." "... no respetan...", lo que revela su preocupación y descontento por los retardos e inasistencias, problema que no ha podido resolver en muchos años a pesar de su empeño. Los docentes, por su parte, destacan el centralismo de las decisiones; cuando indagamos sobre las innovaciones o proyectos especiales (matemáticas recreativas, eliminación de tareas para la casa), responden: "...se aplican proyectos emanados de la dirección..." "...No se decoran las paredes porque al Director no le gusta..." "... hay orden del Director de no mandar tareas...". Estas expresiones demuestran su inconformidad con decisiones tomadas sin su consentimiento o participación, lo cual es confirmado por el Director, cuando expresa que todos estos proyectos: "...se canalizan a través de la dirección..." .

La disposición, sobre las tareas, no es cumplida por algunos docentes, a pesar de ser uno de los lineamientos pedagógicos más importantes para el Director. Las diferencias identificadas se encuentran entre docentes y director, y se refieren a asuntos pedagógicos, pero también sabemos que el Director se esmera, con poco éxito, en presionar a los docentes para disminuir las inasistencias y los retardos. Podría hablarse de una especie de resistencia pasiva de parte de los docentes y una manera de hacer sentir su autoridad de parte del Director, con pocas posibilidades de resolver el conflicto debido a las escasas oportunidades de comunicación, ya comentadas entre el personal directivo y los docentes.

En la Escuela 4, las evidencias de conflicto estuvieron entre los docentes y entre estos y la SAED. Aquí conviven dos grupos diferenciados: los docentes con título de educación superior y los que tienen título de bachiller docente, estos últimos se consideran mejor preparados para la enseñanza en los primeros grados pero reciben menor remuneración. Ambos grupos se mostraron unidos ante el conflicto con la SAED, por incumplimiento en el pago de cláusulas contractuales, participando en dos huelgas largas por dos años consecutivos. Las mismas personas dieron muestras de desagrado por la presencia de los practicantes, quejándose por el modo de conducir las prácticas lo cual parecía estar asociado a su crítica a la formación de docentes en las universidades. También se negaron a la realización de las

entrevistas grabadas, no obstante, finalmente 3 de los docentes accedieron a responder un cuestionario escrito. Esta situación estuvo relacionada con la circunstancia, ya mencionada, de que la decisión de permitir el ingreso de los practicantes fue tomada por la SAED, sin consultar al colectivo de la escuela.

En ambas escuelas tanto el personal directivo como el docente mostraron escaso o ningún interés en utilizar a los practicantes (quienes pasaron 4 días a la semana en las aulas durante 8 semanas) para ayudar a los alumnos en actividades de mejoramiento del aprendizaje, como tampoco para ayudar a los docentes en la preparación de materiales o como auxiliares durante el desarrollo de las actividades. Un maestro de la Escuela 1 aprovechó para faltar durante varios días, por lo que el practicante asignado se vio obligado a desempeñarse como suplente.

Las 3 escuelas privadas se caracterizan por contar con mayores oportunidades y canales de comunicación entre el personal directivo y los docentes y unas relaciones más fluidas, también presentaron pocas o ninguna evidencia de conflictos. No obstante, cada una mantiene su identidad y particularidad también en este aspecto.

La Escuela 2 (Parroquial) con director invisible fue la única privada donde surgieron evidencias de conflictos entre el director y los docentes, asociados claramente al carácter invisible del Director, de quien se quejaron los docentes porque: "...no da la cara..."; "...no asiste a los consejos..." y hacía exageradas exigencias utilizando a la subdirectora como canal de comunicación. La situación los incomodaba porque sabían que la subdirectora no era la responsable de la medida y no tenía autorización para cambiarla, por lo que les parecía injusto reclamárselo a ella. Se trataba de un procedimiento de comunicación indirecta que impedía la solución del problema en el momento mismo de la reunión.

E) SOBRE LOS MODOS DE GESTIÓN ESCOLAR

Se entiende la gestión escolar como el desarrollo articulado de los procesos de planificación, ejecución y evaluación constitutivos del funcionamiento de una institución. Los modos de gestión indican la existencia de maneras diversas en la conducción de esos procesos, en el funcionamiento de las escuelas y en el logro de sus propósitos. Por tratarse de organizaciones sociales los procesos de gestión están estrechamente vinculados con las relaciones y la comunicación entre sus integrantes, estas relaciones, a su vez, influyen en la formación de sus conceptos, significados y actitudes, es decir son educativas. En la base de la red de relaciones dentro de cualquier institución escolar se encuentran las normas y reglamentos, el plan de estudios y otras normativas que intentan regular el sistema educativo, el modo de gestión de una escuela específica se revela en las interpretaciones y acciones del grupo de personas que allí convive y va generando su propia "cultura escolar".

En los casos de las escuelas estudiadas los modos de gestión también están condicionados por factores externos. En este sentido se destacan las diferencias derivadas de la condición privada u oficial, lo que en nuestro país se corresponde con la posibilidad

de mayor o menor autonomía en la conducción de las escuelas y con diferencias en la condición social de la población atendida.

En el Cuadro 5 intentamos sintetizar las características generales de cada modo de gestión, extraídas del análisis e interpretación de los procesos observados. El Cuadro tiende a simplificar la complejidad real de esas relaciones, pero permite derivar algunas interpretaciones a manera de hipótesis:

1. La función del director en las escuelas oficiales, de gestión subordinada, tiene menos poder asignado que la misma función en las escuelas de gestión autónoma, especialmente en lo relativo a la administración del personal. Esto hace más compleja y difícil la conducción de las escuelas oficiales aumentando las dificultades en el manejo de las relaciones con el personal docente.

2. La conciencia del poder disminuido y lo delicado de las relaciones director-docentes, incrementa la tendencia hacia un estilo de dirección centralizado y autoritario, con diversos matices o diferencias debidos a rasgos de la personalidad de cada director, al tamaño de la escuela y a las características particulares de la subordinación con respecto a las autoridades educativas. El centralismo en la dirección promueve el individualismo en los docentes y refuerza el concepto de autonomía como el poder absoluto en el aula, aislando también al Director y reduciendo su poder en la institución.

3. El tipo y la frecuencia de las intervenciones de las autoridades superiores influye sobre el poder y la toma de decisiones del Director. Es de hacer notar que desde mediados de la década de los 80, las escuelas dependientes del Ministerio de Educación fueron prácticamente abandonadas por estas autoridades. Algunas escuelas oficiales lograron sobrevivir con cierta eficacia gracias a la iniciativa de sus directivos y sus comunidades, quienes hicieron uso proactivo de los espacios de “autonomía” que la desidia oficial permitió. En el caso de la escuela de la SAED, la supervisión permanente de exigencias administrativas sin aportar recursos, los conflictos por demoras en el pago de salarios, las decisiones desde el nivel central, altamente burocratizado, sin consultar a las escuelas, debilitaron más profundamente el poder del Director.

4. En las escuelas privadas la autonomía ha llevado a una organización y gestión diferentes, basadas en la delegación y la distribución de tareas entre varias personas, lo que conduce a la especialización de funciones y a un mejor desempeño de las mismas. Estas organizaciones muestran también rasgos más democráticos en su funcionamiento como una mayor frecuencia de reuniones para la comunicación, el intercambio y la toma de decisiones por el colectivo.

5. La comunicación frecuente, interpersonal, cara a cara, entre directivos y docentes y la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan personalmente o que afectan el desempeño de su trabajo pedagógico, demuestran ser factores de vital importancia en la disminución de conflictos, la creación de un clima más favorables para la enseñanza y la efectividad de innovaciones o proyectos. La variedad de

CUADRO 5

CARACTERIZACIÓN DE LOS MODOS DE GESTIÓN AUTÓNOMA Y SUBORDINADA

GESTIÓN AUTÓNOMA	GESTIÓN SUBORDINADA
Mayor poder del director	Menor poder del director
Delegación de funciones, distribución de tareas	Centralización de funciones y decisiones
Mayor cantidad y variedad de canales de comunicación formales e informales	Escasos canales formales de comunicación
Menor autonomía y mayor cohesión en los docentes	Mayor aislamiento y demandas de autonomía en los docentes, divisiones, subgrupos
Menos conflictos en la institución	Más conflictos con la dirección y con las autoridades externas
Mayor preocupación por los asuntos pedagógicos	Menor preocupación por los asuntos pedagógicos
Más efectividad de los intentos o proyectos de mejora	Resistencia a la aplicación de intentos o proyectos de mejora

canales de comunicación, formales e informales y la frecuencia de intercambios sobre asuntos pedagógicos, produce variaciones en el significado de la autonomía para los docentes, proporcionando una interpretación menos individualista, más democrática y responsable de sus efectos en los alumnos.

6. Los directores de las escuelas oficiales demostraron ser más eficaces, que los de las escuelas subvencionadas, en el logro de lo que ellos consideraban el fin primordial o la misión de su escuela, de cuyo cumplimiento se ocupaban personalmente. Nos referimos a la aceptación de los más pobres, no exigiendo demasiados papeles, trámites, ni condiciones a los representantes para la inscripción de sus hijos.

Es evidente que la dirección de una institución escolar oficial en nuestro país es una actividad compleja que demanda una variada gama de competencias difíciles de encontrar en una sola persona. Para finalizar sintetizamos los rasgos que caracterizan al buen estilo de dirección según los resultados de este trabajo:

- a) Un equipo de 2 personas, como mínimo, aún para escuelas pequeñas (entre 300 y 500 alumnos). Una apropiada distribución de tareas entre el personal directivo de forma tal que una o varias personas (según el tamaño de la escuela) puedan dedicarse exclusivamente a apoyar y estimular al personal en el mejoramiento de su desempeño pedagógico.
- b) El personal directivo debe poder participar o tener todo el poder para seleccionar, contratar y remover al personal que labora en la escuela.
- c) Se requieren mecanismos formales e informales de comunicación entre docentes, docentes y directivos, docentes y representantes que permitan una relación fluida y lleven a una actuación participativa y comunitaria de la institución.
- d) Centrar las preocupaciones y acciones del personal en la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los alumnos, sea mediante un proyecto pedagógico expreso y compartido o mediante un conjunto de acciones que demuestre que se está construyendo con el aporte de todos.
- e) Las funciones de los organismos superiores a los que están adscritas las escuelas deberían dedicarse a garantizar recursos financieros, dotación y materiales, asesoría pedagógica a toda la escuela, asesoría en organización y funcionamiento y evaluación de resultados.
- f) La formación y selección de Directores de escuelas oficiales debería contemplar el desarrollo y evaluación de competencias para:
 - comunicarse con diferentes grupos y tipos de personas
 - delegar y distribuir el trabajo entre los integrantes del personal
 - gestionar y conseguir recursos para la escuela
 - negociar con las autoridades superiores y con otros organismos públicos privados
 - promover la participación de todos los integrantes de la institución en la conducción hacia metas claras
 - trabajar como docente en aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Blumer, S. (1982) *El Interaccionismo Simbólico*. Barcelona: Paidós
- Coloquio: La dirección de la escuela. Memorias* (1996) Fundación Polar, CICE, Caracas.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, Michael (1994) La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*. (304): 144 -181.

- Elmore , Richard (1996) *La Reestructuración de las Escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, Justa y A. Furlan (Comp.) (1992) *La Gestión Pedagógica de la Escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Glaser, B.G. y A.L. Strauss (1970) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Glaser, Barney G.(1992) *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press,.
- Guba,E. (1986) Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. *La Enseñanza su Teoría y su Práctica* .Gimeno, S. Y Pérez G. Comp. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A.I. (1998) *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata,
- Popkewitz, T. (1988) *Paradigmas e ideología en la Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori
- Rodríguez, Nacarid (1996) *Guía para la observación de instituciones y actividades escolares*. Escuela de Educación UCV. Mimeo.
- (2000) Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*. 4 (10); 39-46.
- Sánchez Carmona, Pedro (1999) La excelencia en la dirección educacional. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Sirotnik, Kenneth (1994) La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*. (304): 7-30.
- Wittrock, Merlin (1989) *La Investigación de la Enseñanza*. Barcelona: Paidós

¹ Rodríguez, Nacarid (2000) *Gestión Escolar y Calidad en la Enseñanza*. *Educere*, Año 4 N° 10, pp-39-46.

² Estas escuelas pertenecen actualmente a la Alcaldía Mayor y dependen directamente del Sistema de educación de la Alcaldía Mayor (SEAL)

³ Se estima que existían 223 supervisores para 110 escuelas. Ver : Informe Consolidado Final. Vol. I proyectos del Distrito Federal , elaborado por Clotilde Rosseti para el Programa de Reorganización y Descentralización del Ministerio de Educación. Caracas, septiembre 1999.