

CONFIANZA Y LIDERAZGO PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA

José Santic Agüero

Doctor en Educación (UMCE)

Ensayo publicado en Extramuros, Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Año 2008

Resumen

Este ensayo entrega algunas reflexiones sobre la importancia de construir y mantener la confianza entre los actores educativos en la escuela y sobre la aplicación de las modalidades de liderazgo conocidas como Liderazgo Situacional y Liderazgo Adaptativo para enfrentar la problemática escolar.

Palabras claves: Confianza, liderazgo situacional, liderazgo adaptativo,

Abstract

This paper gives some reflections on the importance of constructing and of maintaining the confidence between the educative actors in the school and on the applicability of the known modalities of leadership like Situational Leadership and Adaptative Leadership to face the problematic student.

Key words: Confidence, situational leadership, adaptative leadership.

Un elemento fundamental para el logro de los objetivos de una organización es la confianza que el jefe deposita en sus subordinados. Para definir este concepto, Echeverría (2000) hace referencia a Heidegger, quien señala que uno de los rasgos distintivos del ser humano es la incertidumbre que amenaza su existencia. De ahí que Echeverría defina la confianza como “una emocionalidad que expresa el nivel que adquiere esa sensación de vulnerabilidad” (114). Se puede decir, entonces, que cuando se está trabajando en un ambiente donde prima la confianza, la sensación de vulnerabilidad de las personas es menor y, por el contrario, cuando está ausente, su grado de incertidumbre es mayor. Si existe confianza, la persona se motiva para desempeñarse comprometidamente para lograr sus objetivos organizacionales y, enfrentado a una dificultad, no vacila en preguntar cuando no sabe algo; asimismo, si se siente depositario de la confianza de su superior, se atreve a ofrecer alternativas de solución a un problema, en otras palabras, a ser creativo. En las escuelas, como en otras muchas entidades, se suele ejercer el autoritarismo, el liderazgo autocrático, es decir, se siente en el ambiente el poder que emana del cargo del sostenedor al director, de este hacia los profesores, que a su vez la ejercen sobre los alumnos. No es la regla general, pero se da en muchos casos. Lo que prima, en consecuencia, no es la confianza que surge de una comunicación bidireccional fluida, de trabajo en equipo, sino la desconfianza, el trabajo individual, no centrado en lo fundamental que es generar aprendizajes significativos en los alumnos con el uso eficiente de los recursos disponibles. Por otra parte, se suele tener a un profesor que está muy cómodo en la sala de clases, generalmente sin supervisión y sin compartir las experiencia de aprendizaje con sus estudiantes y, a un director que no delega y

del que se espera solucione todos los problemas que enfrenta la escuela. En este contexto, más que una aproximación entre las partes, se produce un distanciamiento entre ellas. La confianza entre los distintos actores educativos debe ser estimulada, construida y reconstruida cuando se pierde. Como señala Sáinz de la Peña (2003), para esa construcción se necesitan dos condiciones: que exista una cultura compartida o una ética mínima común y un marco de diálogo que haga posible la comunicación. Ambos requisitos están presentes en la interacción en la escuela, ya que directores y profesores comparten una profesión, una ética profesional, un proyecto educativo institucional y, para el diálogo, disponen de una instancia de reflexión como los Consejos de Profesores, los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y, por qué no decirlo, la propia sala de clases, a través de la interacción con los alumnos.

Ahora bien, un aspecto de especial trascendencia en la gestión de una organización escolar es el liderazgo que se ejerce en su interior. Si bien los directivos no ejercen liderazgo por el solo hecho de poseer autoridad formal, para los efectos de estas reflexiones se asumirá que el Director del establecimiento, el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) o el Inspector General, por mencionar a tres de sus autoridades más representativas, están llamados a ejercerlo sobre el cuerpo de profesores y el personal administrativo; los docentes, a su vez, son los que tienen que practicarlo en relación con los alumnos del establecimiento.

Ahora bien, entre los modelos de liderazgo de mayor aceptación en los tiempos actuales están el Liderazgo Situacional y el Liderazgo Adaptativo. Por ello, frente a la variedad de problemas que debe enfrentar un establecimiento escolar, como el de la calidad de la educación impartida que, como se sabe, no es de fácil solución, ¿cuál de los dos estilos de liderazgo debiera ejercerse, el situacional o el adaptativo o una combinación de ambos? ¿Qué papel juega la confianza entre los actores educativos en estos estilos de liderazgo?

Se habla de *Liderazgo Situacional*, porque es el que aplica el líder según sean las circunstancias o situaciones que está abordando y sus diferentes estilos están definidos en función del nivel de preparación técnica (capacidad y experiencia) y disposición psicológica (voluntad y motivación) que sus colaboradores manifiestan en relación con dichas situaciones. Para Hersey, Blanchard y Johnson (1998), el liderazgo situacional se basa en la interacción de: 1) el grado de conducción y dirección (comportamiento de tarea) que ofrece el líder; 2) el grado de apoyo social y emocional (comportamiento de relaciones personales) que brinda, y 3) el nivel de preparación que muestran los seguidores al desempeñar cierta tarea, función u objetivo (p. 189).

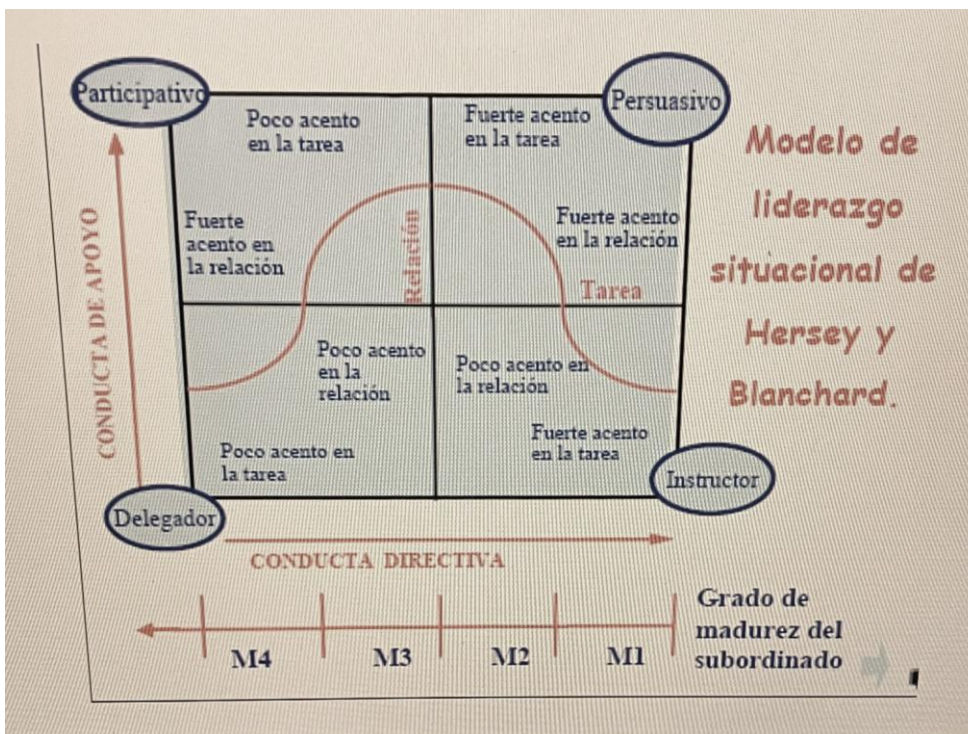
Para una comprensión correcta de este modelo, los autores citados precisan los conceptos señalados en la cita anterior de comportamiento de tarea, comportamiento de relación y preparación de los seguidores, en los siguientes términos:

- Comportamiento de tarea: El grado en que el líder detalla los deberes y responsabilidades del individuo o del grupo cuando explica qué hacer, cómo ejecutar la tarea, cuándo, dónde y por quién hacerla.

- Comportamiento de relación o apoyo: El grado en que el líder practica una comunicación en dos o más direcciones, escucha, da retroalimentación, facilita las conductas y ofrece a los colaboradores apoyo socioemocional.
- Preparación o madurez: Hace referencia a dos componentes: 1) la capacidad del seguidor, es decir, sus conocimientos, experiencia y habilidades en relación con una actividad o función y 2) la disposición o preparación psicológica que muestra en términos de confianza, compromiso y motivación hacia ella. De esta manera, el modelo distingue cuatro niveles de preparación de los colaboradores:

Nivel de preparación	Capacidad	Disposición
M1	No puede	No quiere o inseguro
M2	No puede	Quiere o confiado
M3	Puede	No quiere o inseguro
M4	Puede	Quiere o confiado

La interacción de estos conceptos permite seleccionar cuatro estilos de liderazgo: de dirección o instrucción (S1); de persuasión (S2); de participación (S3) y de delegación (S4), como se puede apreciar en la gráfica siguiente:



Fuente: Amorós, E. (2007). Comportamiento organizacional. En busca de ventajas competitivas. Universidad católica Santo Toribio de Mogrovejo.

- El **nivel M1** comprende a los colaboradores que manifiestan una capacidad y disposición bajas, es decir, no pueden resolver una tarea porque carecen de competencias o experiencia, al mismo tiempo que no quieren o están inseguros para

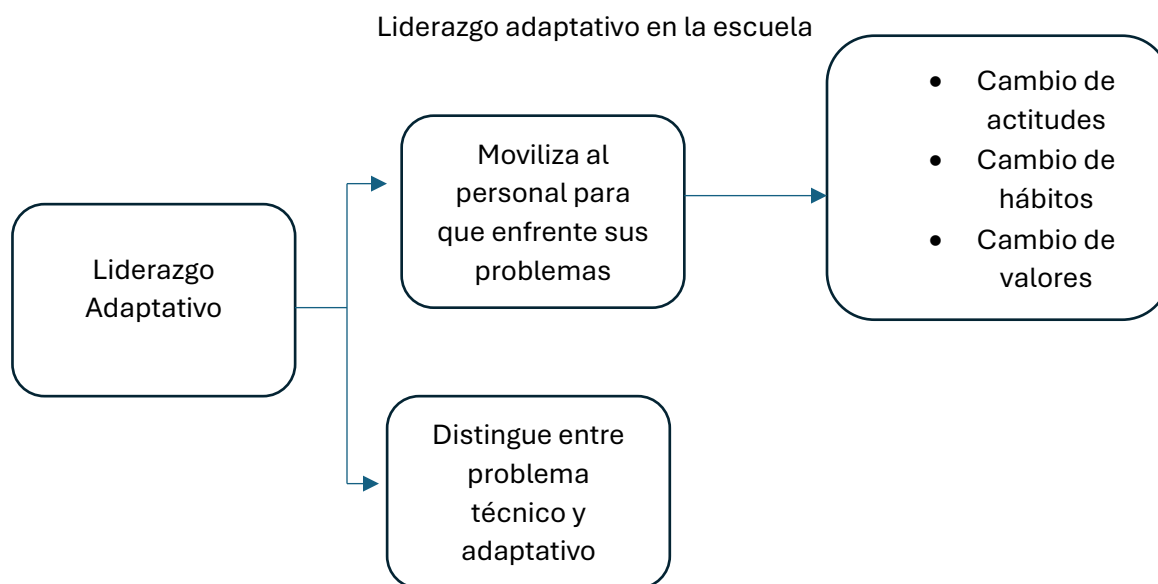
enfrentarla. Para este grupo de personas, el estilo de liderazgo que postula el modelo es el **S1 de dirección (instrucción)** donde el líder establece detalladamente qué hacer, cómo, dónde y cuándo llevar a cabo la tarea, es decir, cuando planifica, organiza, dirige y controla de cerca las tareas de los colaboradores. Aquí, el comportamiento de tarea es alto y el de relación es bajo. En este estilo de liderazgo, la comunicación que sobresale es la unidireccional de jefe a subordinado.

- En el **nivel M2** están los individuos que, si bien carecen de capacidad técnica, confían en poder sacar adelante la tarea, o sea, no tienen los conocimientos y experiencias necesarios, pero están dispuestos y confiados para sumir los desafíos. Para estas personas el estilo de liderazgo apropiado es el **S2 de persuasión o entrenamiento**, donde tanto el comportamiento de tarea como el de relaciones son altos. En este estilo la comunicación es bidireccional entre ambos actores y la actitud del líder es la de prestar apoyo socioemocional al subordinado.
- El **nivel M3** incluye a las personas capaces técnicamente, pero indispuestas o inseguras frente a la tarea, es decir, pueden lograr objetivos y resolver problemas, pero no quieren. Para este grupo de personas el estilo de liderazgo aconsejado es el **S3 de participación o seguimiento**, donde el comportamiento de tarea es bajo, pero el de relación es alto. En este estilo de liderazgo, la comunicación es bilateral y la actitud del líder es de facilitador, dado que el colaborador tiene las competencias para resolver las tareas.
- Por último, está el **nivel M4**, donde tanto la capacidad técnica y la disposición del colaborador son altas, o sea, los seguidores pueden y quieren. Aquí **el estilo de liderazgo es el de delegación**, porque el subordinado es capaz de ejecutar la tarea encomendada y asumir las responsabilidades inherentes a ella. En consecuencia, en este estilo, tanto el comportamiento de tarea como el de relación son bajos. La delegación de autoridad en este caso implica la entrega a los subordinados de los recursos necesarios para llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz y el ejercicio de una supervisión general sobre ellas. En este último nivel, la confianza a que se aludía al comienzo está en su máxima expresión.

Vistas estas características del liderazgo situacional, su aplicación en la escuela se ve posible y necesaria dada la multiplicidad de situaciones que los directivos deben atender en relación con los profesores, los alumnos, los padres y apoderados, los organismos contralores y el personal administrativo y auxiliar. En relación con los profesores, las diversas situaciones a las que el líder debe prestar atención tienen que ver con sus capacidades, formación profesional, nivel de experiencia, necesidades de perfeccionamiento, intereses personales y laborales, remuneraciones, etc. De igual manera, las situaciones derivadas de la heterogeneidad de su grupo humano, formado no solo por docentes, sino también por psicopedagogos, orientadores, asistentes sociales, nutricionistas, asistentes de educación, y otros profesionales; en relación con los alumnos, las situaciones atendidas por los directivos o los profesores se vinculan a su diversidad socioeconómica, de género, de motivación o de expectativas, la madurez de los estudiantes según su etapa de desarrollo ,

su capacidad y rendimiento escolar, su disciplina, el embarazo adolescente, la drogadicción, la estructura de la familia actual, etc.; con los padres y apoderados, su nivel cultural y educacional, su interés por participar en las actividades de la escuela, etc.; con los organismos contralores (Ministerio de Educación, Ministerio de Salud) donde el líder debe cumplir con la normativa vigente, la preparación y ejecución de proyectos educacionales, entre otros aspectos; y con el personal administrativo, donde las situaciones que deben atender dicen relación principalmente con la calidad del servicio prestado a la gestión del establecimiento y con la heterogeneidad de dicho personal. Vale decir, son realidades diferentes que exigen de las autoridades del establecimiento el ejercicio de un liderazgo de acuerdo con las circunstancias y las características de su personal. Asimismo, en la escuela, la preparación de los profesores entendida como capacidad y disposición también es heterogénea y se ubica en los niveles M1 a M4 y el estilo de liderazgo ejercido deberá adaptarse a la evolución que observe en ese sentido. La confianza que se construye en el liderazgo situacional es incremental, según la capacidad y disposición del colaborador, y alcanza su nivel máximo con los actores educativos que pueden y quieren resolver las situaciones que enfrentan.

Por otra parte, una segunda visión es la del liderazgo adaptativo. Ronald Heifetz, creador del concepto (citado en Contreras, 2004), lo define como la capacidad de “movilizar a la gente para que enfrente sus problemas, encare decisiones dolorosas y aprenda nuevas formas de ser” (p. 4); en otras palabras, este liderazgo dice relación con la capacidad del líder para movilizar a su personal, con la facultad de organizar, motivar, orientar y focalizar la atención para que dicho personal enfrente, de preferencia colaborativamente, los problemas que le atañen y tome las decisiones pertinentes aunque le resulten dolorosas.



Este liderazgo requiere distinguir los problemas técnicos de los problemas adaptativos. En relación con los primeros. Heifetz & Laurie (2005) dicen que “el conocimiento necesario acerca de ellos ya ha sido asimilado y transformado en una serie de procedimientos

organizacionales legitimados que orientan sobre qué hacer y cuáles son los roles de autoridad” (p. 4).

En la escuela, para su solución se recurre a los saberes y experiencias del director, del jefe de UTP, de los consultores externos (direcciones provinciales de educación del MINEDUC, universidades), o a los reglamentos y procedimientos establecidos. Para estos mismos estudiosos del tema del liderazgo, los problemas adaptativos, en cambio, son aquellos para los cuales no existen soluciones adecuadas, necesitan de nuevas adaptaciones para ser resueltos, por lo que “los hábitos, las actitudes y los valores deben cambiar, y los roles, normas y procedimientos organizacionales tienen que ser formulados de manera diferente” (p. 4). Se aprecia, en consecuencia, que los problemas técnicos, si bien pueden ser altamente complejos, son propios de la cotidianidad, y que los problemas adaptativos requieren creatividad y aprendizaje social, tanto de la organización como de aquellos llamados a resolverlos. El mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación del establecimiento es, sin duda alguna, un problema adaptativo, un verdadero desafío para la comunidad educativa, que debe ser enfrentado con un cambio de actitudes, hábitos y prácticas de los diferentes actores, con perfeccionamiento profesional y con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Con igual fin, la participación de los padres y apoderados en la escuela, en ámbitos como el aprendizaje o la gestión escolar, a través de instancias consensuadas, es otro ejemplo de reto adaptativo que merece ser atendido en forma creativa, porque ambas instituciones, la organización escolar y la familia, educan.

De acuerdo con lo anterior, en la escuela se necesita de un líder, de un directivo que identifique adecuadamente las necesidades de cambio para resolver los problemas de gestión y de la educación impartida, distinguiendo los problemas de carácter técnico de los adaptativos. Para los primeros existen soluciones que, como se ha dicho, se encuentran en los modos de acción establecidos, en las destrezas y experiencias de los docentes o en la contratación de expertos sobre la materia; para los segundos, las soluciones hay que encontrarlas, ya que, como se ha dicho, requieren creatividad, cambios de actitudes y cambio de actitudes y hábitos de conducta y nuevos roles organizacionales. Ahora, ¿cómo procede el líder frente a los problemas adaptativos? Heifetz (1997) señala al respecto:

- El líder, en vez de buscar personalmente la solución al problema, primero toma distancia de la situación, “se sienta en un palco” para apreciarlo en perspectiva y globalmente, para reflexionar sobre aquello que origina el problema o sobre las costumbres arraigadas en la organización que dificultan el cambio que se avizora o para distinguir a los partícipes claves llamados a atender el problema adaptativo. Puede dedicarse, por ejemplo, a identificar los cambios necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza, en asuntos como: el currículo, relaciones entre departamentos, materiales de aprendizaje, incentivos, desempeño y perfeccionamiento de profesores, tiempo para la instrucción de los docentes, tiempo para la planificación de clases, espacios para la reflexión académica, supervisión de la enseñanza en la sala de clases, sistema de evaluación de los estudiantes o infraestructura escolar.

- Enseguida, identifica el desafío adaptativo, es decir, la brecha que debiera cerrarse para pasar de una situación actual conflictiva o insatisfactoria a una acorde con las expectativas. Lo anterior no implica concentrarse en todos los aspectos analizados, sino en los verdaderamente importantes para reducir esa brecha, luego de reconocer que las habilidades técnicas de las personas y los procedimientos establecidos no son suficientes para resolver el problema y que lo que está por hacer es una labor de adaptación. Una vez definido el desafío adaptativo, el líder, el director, por ejemplo, lo expone ante sus profesores, para seguidamente pedirles que ellos gestionen la solución del problema directamente, de preferencia en forma colaborativa. Como dice Echeverría (2007),

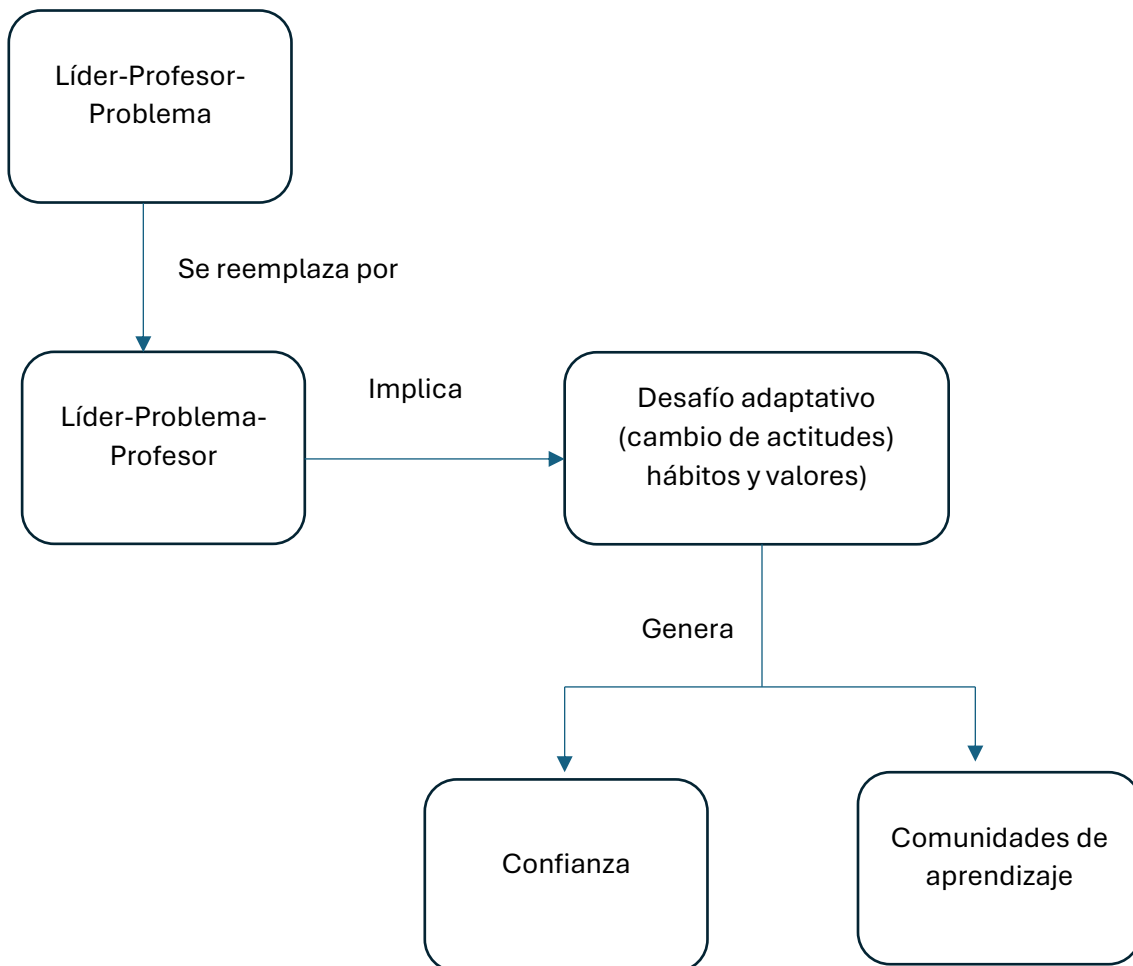
El jefe suele tener a su cargo trabajadores muy diferentes con formación en distintas áreas de especialidad y con conocimientos que superan con creces lo que él tiene en esas áreas. El jefe no puede simplemente indicarles lo que ellos deben hacer o cómo deben hacerlo, pues el mismo no lo sabe (p. 106).

Si el director procede de esta manera, lo que está haciendo es crear un ambiente propicio para que los profesores tomen conciencia de los problemas por resolver, asuman la responsabilidad de solucionarlos y enfrenten una realidad que les incomoda, porque tienen que asumir nuevas funciones, cambiar hábitos arraigados, innovar en los procedimientos establecidos, buscar nuevas relaciones en la organización y, tal vez, porque deben asumir parte de la responsabilidad que les corresponde en las deficiencias observadas o en los asuntos que generan tensiones en la escuela.

- El líder para controlar la incomodidad y la angustia que experimentan las personas enfrentadas a una labor de adaptación, toma conciencia de que la capacidad y rapidez y aprendizaje de las personas son variables, por lo que, si bien presiona para que busquen soluciones, no lo hace al extremo de agobiarlas por el cambio requerido. Es decir, procura que los subordinados sientan que el cambio de actitudes, hábitos, valores y prácticas es necesario para superar el reto adaptativo, pero no los presiona al extremo de angustiarlos.
- Asumido el desafío adaptativo por los docentes, se produce de inmediato un doble efecto: por un lado, se genera la confianza aludida anteriormente, ya que los profesores, los actores educativos, al ser llamados a resolver algo importante, se sienten depositarios de ella y, por otro, nacen espontáneamente las redes de apoyo mutuo, es decir, se establecen las bases para el trabajo colaborativo. Como dicen Heifetz y Laurie (1997), “las soluciones a los retos de adaptación no están en la comisión ejecutiva sino en la inteligencia colectiva de los empleados de todos los niveles” (p. 184).

En estas circunstancias, la relación tradicional de líder-profesor-problema, presente en el liderazgo situacional, donde el jefe imparte instrucciones al subordinado para que haga las cosas y luego controlarlas, se reemplaza por la relación líder-problema-

profesor, donde el jefe primero identifica el problema y luego pide al subordinado que lo resuelva, porque está capacitado para ello.



- La confianza entre el líder y el profesor se consigue en la medida en que el docente percibe que se le está pidiendo que resuelva algo importante, pero que al mismo tiempo no se lo deja solo, a la deriva. En palabras de Heifetz (1997), “el desafío estratégico es devolverle el trabajo a la gente, sin dejarla abandonada a su suerte” (p. 324). Este acompañamiento se lleva a cabo identificando los cambios que el profesor debe realizar para enfrentar con éxito el desafío adaptativo que se le ha presentado, tomando las medidas que permitan hacer esos cambios y reorientando la acción cuando sea necesario. Esto último puede exigir del líder “bajarse del palco” para enmendar el rumbo y volver, seguidamente, a tomar la distancia necesaria del problema que se está resolviendo.
- Para hacer frente a los desafíos adaptativos y reducir la angustia que conlleva la asunción de la labor de adaptación necesaria, los líderes “crean las condiciones para que diversos grupos hablen entre sí sobre los retos a los que se enfrentan; para

estructurar y debatir problemas; y para aclarar las suposiciones que se esconden detrás de las perspectivas y valores discrepantes” (Heifetz y Laurie, 1997, p. 190). Estas condiciones ya existen en la escuela en la forma de Consejos de Profesores o Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), que están llamados a transformarse en verdaderas comunidades de aprendizaje para facilitar la relación entre pares, porque son instancias valiosas de intercambio de opiniones y de buenas experiencias. Como dicen Heifetz y Laurie (citados por Conger, 2000), las personas “deben llegar a apreciar que las respuestas a los problemas complejos residen en la inteligencia y habilidades colectivas” (p. 1). En esta misma línea de acción, el director o jefe de la UTP que ejerce de líder tiene que estimular la participación de todos los actores educativos, dando cabida a la intervención de todos ellos, incluyendo, en la medida de lo posible, a los agentes externos, entre los cuales están los padres y apoderados.

Conclusiones

El liderazgo situacional se aprecia deseable en la escuela dada la diversidad de situaciones que se dan en ella y al distinto nivel de preparación en términos de la capacidad y disposición psicológica de sus actores educativos.

El estilo del líder dependerá, en consecuencia, de ese nivel de preparación y disposición. El líder, director, jefe de la UTP o inspector general, por citar a los más representativos, junto con orientar para resolver las situaciones, procurará que sus profesores y demás actores educativos evolucionen de la posición de no poder y no querer a la de poder y querer. La confianza en los otros es el factor determinante para enfrentar con éxito los desafíos en la escuela y en el modelo de liderazgo situacional se irá incrementando a medida que los actores educativos evolucionen en el sentido señalado,

Por otra parte, el liderazgo adaptativo se visualiza desafiante, porque exige de los profesores una participación directa y creativa en la solución de los problemas de la escuela, en especial la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el componente adaptativo por sobre el técnico adquiere especial relevancia. El ejercicio de este liderazgo da, a los docentes, la oportunidad de desarrollar sus potencialidades, de ser los principales gestores de las soluciones a los problemas de aprendizaje de sus alumnos. El fortalecimiento de los Consejos de Profesores y de los GPT como comunidades de aprendizaje es otra de las ventajas de este modelo de liderazgo. El intercambio de opiniones y de las buenas prácticas, estimulado por el líder, hará posible salvar con éxito los desafíos adaptativos que deben afrontar.

Por último, la confianza entre los diversos actores educativos debe construirse y reconstruirse cuando se pierde, y para ello la escuela puede recurrir a su cultura compartida y a las instancias de diálogo que le son características, como los Consejos de Profesores y los GPT. Siguiendo el pensamiento de Heidegger (citado en Echeverría, 2000), el lenguaje permite a los seres humanos conversar consigo mismo y con los demás, es decir, en palabras de este pensador, “somos una conversación” (p. 113). De esta forma, los profesores están haciéndose cargo del mejoramiento del problema del mejoramiento de la calidad de la educación a que se ven enfrentados. En este sentido, la práctica del liderazgo

adaptativo por parte de los directivos promueve el fortalecimiento de estas u otras formas de comunidades de aprendizaje.

El profesor, en la perspectiva del liderazgo adaptativo, al aceptar el desafío de contribuir a mejorar la calidad de la educación de su establecimiento, se está abriendo a una enriquecedora posibilidad de realización personal. Por otra parte, el director, al delegar en el profesor su autoridad para resolver los problemas, está depositando en él su confianza, se la juega por él. Como dice Luhmann (citado en Echeverría, 2000), la confianza tiene el efecto de reducir tanto la incertidumbre como la complejidad y los profesores la necesitan para ser los transformadores de la escuela en aras de una educación de mejor calidad para sus estudiantes.

Bibliografía

Contreras, M. (2004, noviembre). *El liderazgo en la gestión política: del postulado a la complejidad de su implementación*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España. Extraído el 30 de julio de 2008, desde <http://www.morado.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2007/06/0050152.pdf>

Echeverría, R. (2000). *La empresa emergente-la confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires: Granica

Heifetz, R. (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un diálogo social en tiempos difíciles*. Barcelona: Paidós

Heifetz, R. y Laurie, D. (1997). *El trabajo del liderazgo*. Harvard Business Review. January

Heifetz, R. y Laurie, D. (2000). *Tarea de adaptación y movilizadora*. En Confer, J., Spreitzer, G. y Lawler III, E. (comps). *El manual del cambio para líderes*. Buenos Aires: Paidós

Hersey, P. Blanchard, K. y Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo situacional*. México, D.F.: Prentice Hall

Sáinz de la Peña, J. (2003). *Medidas de confianza y diálogo cultural*. UNISCI Discusión Papers, octubre. Extraído el 30 de julio de 2008, desde http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/16962206/articulos/UNIS030333001_4A.PDF