

ERIC Digest 108 - junio 1996

Los limites de las desiciones compartidas

Por Larry Lashway

En los años 80s, una sorprendente visión del futuro de la educación comenzó a aparecer en las propuestas de reforma: las escuelas operadas por un comité de profesores, sin la intervención de un administrador. Mientras pocos profesionales (incluyendo a los maestros) lo consideran como un serio objetivo, la mayoría está de acuerdo en que los maestros merecen un papel más importante en la administración de las escuelas. Desde entonces, las decisiones compartidas (SDM) han llegado a ser una parte muy significativa en los esfuerzos para reformar los colegios.

Con el SDM, los maestros son piezas claves para determinar políticas y prácticas en las escuelas. La razón es simple: aquellos que están más cerca de los estudiantes están mejor capacitados para tomar decisiones en la educación.

Sus partidarios dicen que el SDM mejorará la enseñanza del estudiante, creará satisfacción en los maestros y desarrollará nuevas formas de liderazgo. ¿Se cumplen estas promesas? Mientras es prematuro hacer juicios definitivos, estudios tempranos sugieren que el entusiasmo debiera ser templado con realismo.

¿Cuáles son los efectos predecidos por el SDM?

Lynn Linton (1994) enfatiza que el propósito primario del SDM es mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Dado que los estudiantes aprenden en las salas de clase, no en los salones de junta, los maestros debieran estar profundamente envueltos en el proceso de decisiones. Teniendo una comprensión práctica de las complejidades de las salas de clase, los maestros presumiblemente se enfocarán en programas que mejoraran los logros.

Un segundo resultado predecido es el incremento en la satisfacción del trabajo. El involucramiento en la toma de decisiones crea pertenencia, compromiso y un sentido de autoridad, ya que la colaboración conduce a nuevos roles y relaciones. En su mejor perfil el SDM, debiera promover igualdad y hacer de las escuelas un lugar más democrático (Joseph Blase y colegas 1995).

Una tercera predicción es que el SDM creará nuevas formas de liderazgo. No solamente los maestros serán incorporados al proceso, sino que además los directores trazarán nuevas estrategias basadas en la facilitación y la confianza, en vez de la autoridad jerárquica. Dejando que las cosas ocurran (letting go) será una prioridad administrativa muy importante (Linton).

¿Cómo afecta el SDM a la enseñanza y el aprendizaje?

Hasta el momento, existe una pequeña evidencia de que el SDM incrementa los logros del estudiante (Edward Miller 1995). Mientras tal vez es demasiado temprano esperar dramáticos resultados, algunos investigadores afirman que los esfuerzos del SDM raramente abordan los asuntos centrales de la enseñanza y el aprendizaje.

Estudios sobre el SDM frecuentemente mencionan una tendencia enfocada sobre asuntos "triviales" como los estacionamientos, supervisión de autobuses y fumar en las salas de los docentes (Liontos). Gary Griffin (1995) encontró que mientras los maestros entusiastamente enfrentan asuntos que involucran a la escuela en general, como la estructuración del curriculum; raramente examinan las prácticas diarias en las salas de clase.

Carol Weiss (1995) descubrió que las escuelas que aplican el SDM lanzan a veces reformas de gran significación pero, usualmente el empuje para la innovación proviene del director enfrentando la oposición de muchos maestros. La participación del profesor "actúa como un freno en el camino de la reforma de la escuela."

Enfrentados a estos descubrimientos negativos, los investigadores especulan que la cultura tradicional de las escuelas simplemente da demasiado poder al SDM. Los nuevos cargos y relaciones son ambiguas, consumen mucho tiempo y a menudo son incómodos. El SDM podrá ser considerado, con escepticismo, como sólo otra moda pasajera dándole a los profesores poca base para transferir sus lealtades al nuevo orden de hacer las cosas (Weiss 1995).

Griffin nota que la enseñanza es una 'cultura de soledad' en la cual los participantes usan sus propios juicios profesionales para tomar decisiones claves de instrucción en la privacidad de sus salas de clase. Los maestros que el entrevistado creen que sus propios métodos son efectivos y toman la actitud de 'vive y deja vivir' en lo tocante a las prácticas de los colegas.

Weiss (1993) sugiere que la precaución de los maestros puede ser justificada. La experiencia les ha enseñado a ser cautelosos con las rimbombantes "ideas de la escuela de Educación" las que se espera sean implementadas por ellos en la práctica, generalmente sin la ayuda del sistema.

¿Cómo afecta el SDM la satisfacción del maestro?

Como se espera, los maestros están contentos cuando sus puntos de vista influyen las decisiones de la escuela, haciéndolos sentirse respetados y con autoridad. Los esfuerzos de colaboración son a menudo tomados seriamente y las decisiones serán posiblemente más apoyadas (Griffin; Weiss 1993).

Sin embargo, Weiss y colegas (1992) encontraron que el SDM a menudo crea conflictos entre los maestros. Desacuerdos que pudieron ser en el pasado cortésmente ignorados, ahora tendrán que ser resueltos; el balance de poder algunas veces cambia, con entusiastas novatos teniendo tanta influencia

como los maestros veteranos, y tiempo y energ'a fueron agotados por la necesidad de aprender una nueva forma de hacer las cosas.

Tal vez pueda tomar muchos y dificultosos años antes que los participantes aprendan a trabajar con el nuevo enfoque, y la curva del aprendizaje no es linear. Weiss (1993) dice que su equipo no vio un "progreso linear" en las escuelas de SDM que ellos estudiaron. "En todos lados hubo altos y bajos, movimientos y recaídas, optimismo y desencanto...el SDM no es un proceso que, una vez introducido, necesariamente madura y florece."

¿Cómo los directores lideran los esfuerzos del SDM?

En teoría, el SDM apela a nuevas formas de liderazgo: los maestros prestan sus conocimientos y los directores llegan a ser facilitadores en vez de directores. En la práctica, las nuevas conductas pueden ser esquivas.

Los participantes a menudo tienden a conformar sus nuevos cargos con viejos conceptos. Por ejemplo, Angela Spaulding (1994) estudió a un director que estaba concientemente manipulando el proceso para moverse en la dirección que él quería, planteando ideas, presionando a los oponentes y mostrando favoritismo a quienes lo apoyaban. Este director caracterizó su acercamiento como "deslizándose a través del movimiento" del SDM, sin embargo todavía se percibía a sí mismo, como la fuente de donde emanan las decisiones

Incluso, cuando los directores están comprometidos con el SDM, todavía tienen una especial responsabilidad que les hace difícil ser consistentemente facilitadores. Blase y colegas encontraron que algunos partidarios del SDM tomaron una actitud más directa en los momentos claves, haciendo uso del veto cuando las decisiones tomadas por los maestros amenazaban con dañar a los estudiantes.

Nona Prestine (1993) reveló otro dilema del liderazgo. Si los directores no juegan un activo y visible papel en el SDM, los maestros pueden fracasar en tomarlo seriamente; aunque, por otra parte, una participación vigorosa del director, puede hacer pensar a los profesores que el director está todavía a cargo.

En breve, el SDM parece ser un proceso complejo que no conduce a simples estrategias de liderazgo.

¿Qué lecciones hemos aprendido del SDM?

La investigación y la sabiduría basada en la práctica deja en claro que el SDM no es fácil para nadie; los maestros y directores no se reinventan sin dolor, de la noche a la mañana. Las escuelas que usen el SDM debieran ser preparadas para un proceso largo que requiere considerable entrenamiento. Los directores que han tenido éxito con el SDM, concientemente se esfuerzan para desarrollar habilidades que faciliten la efectiva toma de decisiones, y también las estructuras (Kent Peterson y colegas 1995).

Es además evidente que mientras los maestros puedan estar más cercanos a las clases, no se desinteresarán automáticamente de los asuntos instructivos substanciales. Debido a que las razones parecen estar arraigadas en toda la cultura de las escuelas, dirigir las discusiones a agendas productivas no es tarea fácil. Sin embargo, algunas escuelas han logrado buenos resultados, comenzando con discusiones explícitas sobre su misión, y la visión para el futuro (Weiss y colegas; Peterson y colegas).

Finalmente, los directores puedan necesitar ejercer tanto habilidades facilitadoras como directivas. "Dejar ir" es importante, pero también hay ocasiones cuando los directores deben actuar más activamente para mantener el esfuerzo en el camino. Sabiendo cuando cambiar de una forma de liderazgo a otra es una habilidad clave.

Estas dificultades no significan que el SDM haya fracasado, es tan sólo que los grandes cambios culturales no pasan de la noche a la mañana. Weiss y colegas notaron "en las escuelas que hemos estudiado la gente se queja mucho acerca de los dolores y tensiones en el proceso de decisiones compartidas, pero sólo una o dos personas dirían que quisieran volver atrás a la manera como las cosas ocurrían en el pasado, inclusive ellas, prefirieron evadirlo".

Referencias

Blase, Joseph; Jo Blase; Gary L. Anderson; and Sherry Dungan. *Democratic Principals in Action: Eight Pioneers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 1995. 193 pages. [ED380 890](#).

Griffin, Gary A. "Influences of Shared Decision Making on School and Classroom Activity: Conversations with Five Teachers." *The Elementary School Journal* 96, 1 (September 1995): 29-45. [EJ510 577](#).

Liontos, Lynn Balster. *Shared Decision-Making*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, March 1994. 2 pages. [ED368 034](#).

Miller, Edward. "Shared Decision-Making by Itself Doesn't Make for Better Decisions." *The Harvard Education Letter* 11, 6 (November/December 1995): 1-4.

Peterson, Kent; Kubilay Gok; and Vail D. Martin. "Principals' Skills and Knowledge for Shared Decision Making." Madison, Wisconsin: Center on Organization and Restructuring of Schools, August 1995. 7 pages. [ED386 827](#).

Prestine, Nona. "Extending the Essential Schools Metaphor: Principal as Enabler." *Journal of School Leadership* 3, 4 (July 1993): 356-79. [EJ466 823](#).

Spaulding, Angela McNabb. "The Politics of the Principal: Influencing Teachers' School Based Decision

Making." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April 1994. 40 pages. [ED374 542](#).

Weiss, Carol H. "Shared Decision Making about What? A Comparison of Schools with and without Teacher Participation." *Teachers College Record* 95, 1 (Fall 1993): 69-92. [EJ475 129](#).

_____. "The Four 'I's' of School Reform: How Interests, Ideology, Information, and Institution Affect Teachers and Principals." *Harvard Educational Review* 65, 4 (Winter 1995): 571-92.

Weiss, Carol H.; Joseph Cambone; and Alexander Wyeth. "Trouble in Paradise: Teacher Conflicts in Shared Decision Making." *Educational Administration Quarterly* 28, 3 (August 1992): 350-67. [EJ447 157](#).

Un producto de ERIC Clearinghouse on Educational Management • Facultad de Educación,
Universidad de Oregon • Eugene, Oregon 97403

Este artículo se publicó gracias a la Universidad de Oregon y se tradujo por CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la cultura). De la Universidad de Playa Ancha. El artículo es de difusión pública y se puede reproducir libremente.

CENLADEC@UPA.CL

Fono: 56-32-283504 • Fax: 56-32-280671

Traducción por Amado Lascar, amado@darkwing.uoregon.edu