

CAPÍTULO 8

LIDERAZGO PARA EL CAMBIO INSTITUCIONAL: FUNCIONES, ESTRATEGIAS Y FORMACION DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

Julián López Yáñez

INTRODUCCION

Los seres humanos estructuramos nuestro pensamiento mediante el lenguaje. La actividad conceptual que consiste en ponerle nombre a las cosas y a los fenómenos, nos permite dominar la realidad, es decir, comprenderla e influir sobre ella. Si los directores, y nosotros con ellos, aspiramos a comprender la realidad de la organización escolar -de su escuela en particular- y a intervenir en ella, especialmente en los procesos de cambio, necesitamos un marco conceptual adecuado, un conjunto de conceptos cargados de significado y adecuados para interpretar la complejidad de las relaciones humanas que se desarrollan dentro de esos lugares a los que llamamos escuelas -también institutos y universidades-.

A lo largo de los capítulos anteriores, el lector ha tenido la oportunidad de conocer diferentes modelos para entender y promover procesos de cambio en los centros escolares. Ahora examinaremos el papel de los líderes en esos procesos y algunas propuestas acerca de su formación y perfeccionamiento. Ambas cosas están muy relacionadas: entender la naturaleza del liderazgo

en las escuelas y el papel de los líderes ante las exigencias y expectativas de la comunidad escolar, en el seno de una sociedad democrática, debe ser la principal fuente de formación de los directores escolares. Luego vendrán las estrategias y destrezas necesarias para instrumentar la acción de estos líderes, pero ante todo deben ser capaces de reconocerse a sí mismos como tales y analizar críticamente su papel como agentes facilitadores del cambio.

La figura del director como líder ha renovado su importancia a partir de la investigación de los procesos de cambio e innovación en las organizaciones educativas, que lo han venido señalando como uno de los agentes potencialmente más importantes en dichos procesos. Este capítulo tratará también de explorar las posibles aplicaciones de conceptos y hallazgos de investigaciones recientes a la práctica de los directores escolares, y en particular a su práctica como agentes con una posición privilegiada para contribuir al cambio educativo.

1. ALGUNOS CONCEPTOS Y DOS DIFICULTADES EN EL ESTUDIO DE LA DIRECCION EN LOS CENTROS ESCOLARES

1.1 Primero las dificultades

El estudio del liderazgo y de su relación con los procesos de cambio en las organizaciones escolares se encuentra, desde nuestro punto de vista, al menos con dos dificultades. La primera corresponde a un análisis de los modelos vigentes sobre las organizaciones escolares y sobre el papel de los líderes en ellas, mientras que la segunda surge de la consideración de nuestra perspectiva cultural y desde el contexto de nuestro sistema escolar.

En primer lugar, podemos considerar una dificultad el esfuerzo que ha de hacerse para superar críticamente la concepción tradicional que sobre el liderazgo ha venido manteniéndose desde presupuestos o modelos burocráticos, funcionalistas o positivistas. Desde tales presupuestos el liderazgo es visto como un concepto estático, condicionado exclusivamente por la posición del líder dentro de la estructura de la organización, la cual le confiere una cantidad concreta de poder que condicionará de manera determinista tanto el alcance como el contenido de sus acciones. Si algún otro condicionamiento puede afectar a la conducta del líder serán sus propias características personales, de modo que la preocupación consistiría en encontrar los rasgos que definen al gran hombre o, en una versión más evolucionada, el estilo de conducta que caracteriza al líder eficaz. Desde este enfoque, la formación de los líderes escolares, que no diferiría casi nada de la de los líderes de cualquier otra organización, consistiría en el aprendizaje de las destrezas y estrategias necesarias para conducir a la organización al cumplimiento de sus objetivos, ya que en ello estriba precisamente el criterio

de eficacia. Los demás miembros de la organización que no son líderes, los seguidores, tienen un papel pasivo o, simplemente, su papel no se considera en las investigaciones arraigadas en esta tradición científica. Estos principios subyacen en una parte importante de la literatura actual sobre liderazgo educativo, compartiendo una visión, cuando menos, ingenua sobre la naturaleza del poder en las organizaciones. Tal como Angus (1991, p.75) ha puesto de manifiesto,

«...La nueva literatura sobre liderazgo, como muchas de las predecesoras, todavía asumen como apropiadas las tradicionales bases burocráticas sobre el poder, que es visto como apolítico; y en segundo lugar, esa literatura mantiene presupuestos funcionalistas que ignoran claramente las influencias políticas e ideológicas que concurren sobre las organizaciones y su gestión»

Así pues, la dificultad a la que nos referimos radica tanto en la gran extensión de estos presupuestos, como en la reacción contraria indiscriminada de muchos profesores ante los conceptos mismos de líder y liderazgo, por considerarlos consustancialmente unidos a una filosofía que los margina en mayor o menor medida de la gestión del centro escolar.

La segunda dificultad puede ser considerada la otra cara de la moneda y se refiere a nuestra profunda desconfianza hacia el concepto de autoridad. Esta desconfianza se asienta sólidamente sobre nuestra tortuosa historia política, en especial, sobre la larga dictadura que padecemos y sobre la ideología antiautoritaria de la que tuvimos que armarnos para combatirla. La base esencial de aquella ideología -el rechazo de todo ejercicio arbitrario del poder- debe ser por supuesto conservada; pero algunos de sus flecos, por ejemplo, negar toda autoridad que no se ejerza colectivamente o la validez de toda decisión que no utilice el voto como procedimiento, constituyen presupuestos pseudodemocráticos asociados generalmente a una visión simplista y maniquea del fenómeno de la autoridad.

Por otra parte, la necesidad de situar en su justo lugar los conceptos de liderazgo y autoridad es aún mayor en nuestro contexto educativo español, cuando acabamos de introducir una reforma que implica un giro de muchos grados en el gobierno de los centros escolares. Hemos pasado rápidamente del cuerpo de directores a la reproducción del sistema parlamentario, sin una cultura participativa y democrática que sirva de base a la adopción de tal sistema. Este movimiento pendular justifica muchas contradicciones que se viven a diario en las escuelas; algunas han sido comentadas perspicazmente por Mestres (1988):

«La tendencia al igualitarismo entre profesores y alumnos puede coexistir con una estratificación estamental más propia de una sociedad de castas que de una sociedad democrática y participativa. Hay casos de centros en que se rechaza toda jerarquización entre el profesorado (...) y junto con esta igualdad

comunitaria o trivial, subsiste un clasismo profesional de carácter corporativo que se opone a toda participación de los padres en el centro.

También hay casos de inversión de imagen en los que bajo formas aparentemente igualitarias, no jerárquicas, existen relaciones de dominación y liderazgo efectivo de uno o varios individuos muy intensas. Así como, bajo estructuras de centros muy ordenancistas con organigramas de dependencia y jerarquización, no existe orden real alguno» (pp.222-223).

La desconfianza hacia el poder y la autoridad se suele traducir entre nosotros en una cierta mala conciencia a la hora de estudiar el fenómeno del liderazgo. Parecería como si por el hecho de resaltar su importancia como elemento de la organización escolar y, en particular, de la innovación, estuviéramos desconsiderando la participación y la gestión democrática, cuando todos ellos no son sino piezas de un mismo sistema.

Lo característico de los sistemas democráticos no es la negación de la autoridad sino el reparto de ésta y su sometimiento a mecanismos que la limitan y la controlan, prescribiendo incluso, mediante el voto y la participación, una determinada línea de acción al que la detenta. Así pues el concepto de liderazgo adquiere su verdadero sentido en el funcionamiento democrático -tanto da si se trata del sistema político de un país, de una escuela o de una asociación de vecinos-. Es un error pensar que en el funcionamiento democrático de las instituciones no se da ningún tipo de coacción y, por lo tanto, de ejercicio del poder. La verdadera diferencia consiste en que la autoridad se legitima mediante la participación y, al mismo tiempo, está sometida al control permanente de los interesados a través de mecanismos establecidos específicamente para ello. Evidentemente existen también instituciones democráticas que sólo lo son en sus aspectos formales y que en realidad encubren un ejercicio autoritario del poder que niega la verdadera participación. Lo cual abunda en nuestra posición: El ejercicio de la influencia en las organizaciones modernas es un fenómeno de naturaleza compleja y, en particular, la acción mediante la cual los líderes de estas organizaciones contribuyen a desarrollar y determinan los procesos de cambio en ellas, es algo que necesita ser estudiado específicamente.

1.2 Algunos conceptos básicos

No deberíamos continuar sin antes aclarar los conceptos que estamos utilizando: autoridad, liderazgo, poder e influencia.

La autoridad se refiere al poder legítimo, esto es, el que le es conferido a un miembro cualquiera de una organización en función del cargo o la posición que ocupa en la estructura de ésta (Guiot, 1985; p.89). Se trata de un poder de tipo formal, es decir, reconocido formalmente por la organización y se espera

que igualmente por sus miembros. Pero existe otro tipo de poder de naturaleza informal que se establece a partir de las características personales de los sujetos, de su experiencia, de sus conocimientos sobre la materia, de sus destrezas de comunicación, etc. Este poder no es reconocido explícitamente por la organización, pero constituye una referencia siempre presente de la conducta de los miembros. A la capacidad de influir en la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas o informales se suele denominar liderazgo. En definitiva, podemos comprobar que cuando hablamos de poder nos referimos a una cierta capacidad de ejercer influencia sobre los demás miembros, o de condicionar su conducta dentro de la organización, tanto de manera formal (autoridad) como informal (liderazgo).

Según Bossert y otros (1982; p.49) «la base más sólida de la influencia del director reside en algún tipo de combinación entre el poder y la autoridad». Es decir, al director de las organizaciones actuales no le basta generalmente su autoridad para intervenir en ellas, sino que se requiere su implicación como líder en la organización. Esto nos ayuda a aclarar más el modo en que utilizaremos los términos líder y liderazgo: Cualquier persona dentro de la organización puede constituirse o ser percibido por los demás como un líder, pero en muchas ocasiones, al utilizar este concepto, nos estaremos refiriendo al ejercicio del liderazgo por parte de los directores.

De otra parte, el ejercicio de la autoridad por parte del director está condicionado por el hecho de que las organizaciones escolares son estructuras débilmente articuladas (o acopladas). Con este concepto, propuesto por Weick en 1976 y rápidamente popularizado, se quiere destacar que, a diferencia de muchas organizaciones empresariales, la estructura formal de la escuela no es representativa de la organización real ni de las verdaderas relaciones entre sus miembros. En las organizaciones débilmente articuladas, la estructura -el organigrama oficial- no nos explica suficientemente sus rasgos; ni siquiera constituye un buen mapa de carreteras para conducirnos a través de ella. Si queremos entender lo que ocurre dentro, tenemos que recurrir al concepto de cultura. La cultura de una escuela está formada por las ideas, expectativas y valores -a menudo implícitos- comunes a la mayor parte de sus miembros. Eso explica que escuelas que tienen la misma estructura formal puedan funcionar de modo tan diferente entre sí: su cultura es distinta. Es precisamente la cultura la que da cohesión a las organizaciones débilmente articuladas y la que les confiere su forma de ser específica.

En lo que a nosotros nos afecta, el liderazgo en las escuelas así consideradas, ha de ser diferente -como afirma el propio Weick- al liderazgo considerado por la idea de las escuelas como fuertes estructuras burocráticas:

«En un sistema débilmente estructurado no influyes menos, sino de forma diferente. El director tiene la difícil tarea de influir sobre las percepciones y orientar los

conceptos que utilizan los miembros de la organización para coordinar su trabajo. Un sistema débilmente estructurado requiere un fuerte liderazgo del tipo en que el director modela el tipo de conducta que desea obtener» (Weick, 1976: p.10).

No es difícil constatar que, en nuestras escuelas, el director tiene poco control formal sobre los profesores. Según algunos autores como Martin, Isherwood y Lavery (1976; p.98) esta idea debe hacernos replantear las bases de la acción del director como líder:

«Las bases informales de la autoridad del director pueden ser más firmes que sus bases formales. La posición de poder del director escolar puede analizarse mejor si consideramos sus destrezas de relaciones humanas, su autoridad normativa, su carisma y su autoridad como experto al mismo tiempo que su autoridad formal, derivada de la estructura organizativa».

Otra consecuencia derivada de esta nueva visión de las escuelas como organizaciones es la redefinición del objetivo principal de la acción del líder. Si la cultura es el principal concepto explicativo de la forma de ser de la organización escolar, hemos de acordar con Duignan y McPherson (1987: pp.51-55) que la acción de los líderes educativos consiste en intervenir en el proceso de modificación y mantenimiento de su cultura:

«El liderazgo educativo ayuda a articular, definir y fortalecer los valores, pensamientos y las características culturales que dan a la organización su identidad única en la mente de los participantes...los líderes educativos usan las herramientas de la cultura para construir un 'ethos' o creencias compartidas sobre las responsabilidades y las relaciones, y para conseguir el acuerdo de los grupos sobre los objetivos explícitos e implícitos».

Todo ello significa que la autoridad formal del director no es la única fuente de poder en los centros escolares y, en muchas ocasiones, no es la que confiere a aquél su mayor capacidad de influencia. Tendremos que encontrar, por lo tanto, nuevas funciones directivas que nos sean útiles en este contexto.

1.3 Apuntes para una reconceptualización del liderazgo

Ya caracterizamos al principio de este apartado la visión burocrática sobre el liderazgo, aunque ciertamente de manera simplificadora. El propio Angus (1991), que nos ayudó a hacerlo, expone sabiamente una visión alternativa:

«El liderazgo es algo interactivo en muchos sentidos, de tal manera que, en las escuelas por ejemplo, el director es modelado por los profesores, por la reputación y la historia de la escuela y por las expectativas que se han institucionalizado en el sentir de la propia escuela y de la comunidad escolar» (p.76)

«Tanto los líderes como los demás miembros operan dentro de un contexto social, cultural y político más amplio, que influye sobre la naturaleza de las elecciones que tienen a su disposición» (p.79)

Se trata de una concepción dinámica, que sitúa al liderazgo en interrelación con los otros elementos de la organización y, en particular, con el contexto social donde se encuadra. Intentaremos completarla con el comentario de algunos principios surgidos a partir de una lectura crítica de la literatura sobre liderazgo.

*** El liderazgo es un fenómeno social y no un conjunto de atributos personales**

Esta idea surge de un análisis crítico de las teorías sobre rasgos o características personales de los líderes considerados eficaces. En contraposición con estas teorías, hemos de reconocer que el concepto liderazgo no es más que una relación particular entre individuos en el contexto de una organización, definida esa relación en términos de influencia intencional o relaciones de poder entre las partes. La desvirtualización del concepto se produce irremediablemente si lo entendemos como un conjunto estático de atributos de personalidad. Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991, p.28) en su obra clásica sobre Teoría de la Comunicación Humana han criticado en términos parecidos el expolio que éste y otros conceptos han sufrido por parte de la psicología experimental:

«Desde luego, el peligro consiste en que todos estos términos asuman una pseudorrealidad propia si se los piensa y se los repite durante bastante tiempo, y la construcción teórica 'liderazgo' se convierte por fin en Liderazgo, una cantidad medible en la mente humana, concebida como un fenómeno aislado. Una vez que se produce esta cosificación, ya no se reconoce que el término no es más que una expresión que sintetiza una forma particular de una relación en curso»

*** El liderazgo es interdependiente respecto a los demás elementos de la organización**

Los estudios sobre liderazgo de la Universidad de Ohio y el modelo de contingencia de Fiedler fueron pioneros en trazar la dependencia que existe entre la actuación de los líderes por un lado y, por otro, las características del grupo humano y los factores institucionales. Los primeros establecieron la consideración y la iniciativa estructural como las dimensiones básicas de la conducta de liderazgo en las organizaciones formales. Según ellos, los líderes eficaces puntúan alto en ambas dimensiones o, lo que es lo mismo, atienden a las circunstancias personales de los miembros de la organización de la misma manera que se preocupan de hacer cumplir los objetivos y las normas institucionales. En términos parecidos, Fiedler estableció que la influencia del

líder sobre el grupo depende tanto de su estilo personal -orientado hacia las tareas u orientado hacia las personas- como de su posición en la estructura de la organización (el grado relativo de poder que ésta le asigna).

Estos planteamientos se encuadran en el enfoque gerencial o burocrático y, aunque representan un avance conceptual sobre las teorías de rasgos, sus posibilidades explicativas sobre el fenómeno del liderazgo son aún limitadas. De nuevo plantean una visión estática de los seguidores del líder y del propio concepto de liderazgo, presentándolo como una función mecánica de la posición que se ocupa en la estructura organizativa. Por el contrario, hemos de considerar a las organizaciones como sistemas en los que la conducta humana es interdependiente, esto es, sometida a un juego de mutuas influencias. Otros autores prefieren hablar de ellas como construcciones sociales. En definitiva, no son realidades inamovibles definidas por sus elementos estructurales: el organigrama, las normas, los objetivos formales, etc, sino más bien por los valores y expectativas de sus miembros y por el significado que para ellos tienen esos elementos.

Por poner un ejemplo, el Consejo Escolar de un centro no es sólo el órgano de gobierno con las funciones que le asignan la ley y las disposiciones vigentes; es, sobre todo, lo que los miembros de la organización han hecho de él, una representación más de los valores dominantes y, en definitiva, de la cultura del centro. Puede llegar a ser el órgano básico de la participación, de la cogestión y de la democracia interna, tanto como el dócil legitimador de decisiones tomadas en despachos o pasillos. Y ello no depende exclusivamente de las características de los líderes sino, sobre todo, de la particular relación que se establece entre todos los miembros de la organización, incluidos los líderes.

* **El liderazgo se define en términos de las relaciones de poder entre los miembros de una organización**

También aparece excesivamente simplista la visión de French y Raven sobre las bases del poder. Estos autores establecieron cinco fuentes o clases de poder: **experto** o basado en la experiencia; **de recompensa**; **cohercitivo**; **legítimo** o basado en el derecho a ejercerlo, prescrito por la organización; y **de referencia** o basado en la relación personal. Sin embargo, el poder no parece ser algo que se establezca a priori sobre bases inmanentes, de modo que su ejercicio quede inseparablemente unido a su fuente de origen. Por el contrario, parece ser algo que **se construye** en la relación con los demás miembros. Los enfoques teóricos que mantienen una concepción rígida y estática sobre los orígenes de la relaciones de poder, no nos ayudan mucho a identificar e interpretar las estrategias que realmente utilizan los líderes.

*** El liderazgo es un producto y a la vez determinante de la cultura organizativa**

Pese a todo lo dicho anteriormente, no podemos dejar de reconocer en el líder una posición privilegiada para influir sobre la organización. Domina los resortes institucionales y ello determina no sólo las acciones que diariamente se realizan en la organización, sino también los mensajes en forma de símbolos, metáforas, significados ocultos, que se comunican a través de dichas acciones. Esta comunicación simbólica conforma la cultura de la organización y en ella radica la verdadera influencia del líder. Los mitos, historias, símbolos y rituales de la vida organizativa tienen un significado específico en términos de poder y en relación con la cultura del centro. Y determinan la conducta del líder, del mismo modo que son determinados por la acción de éste.

Un enfoque crítico trataría de discernir si estos elementos culturales que acabamos de enumerar están siendo manipulados para alcanzar o legitimar una determinada posición política. Es la relación dialéctica establecida en el proceso de construcción social de la realidad la que interesa a este enfoque. Al mismo tiempo, eso implica una perspectiva procesual: cualquier persona dentro de la organización puede asumir el liderazgo o una cuota de éste, para resolver sus tensiones y contradicciones y propiciar su desarrollo. La clave de este proceso estará en la disponibilidad de los demás miembros para reconocer y alentar ese liderazgo emergente.

*** La consideración del liderazgo presente en este trabajo es la de un proceso dirigido a facilitar el cambio organizativo**

De lo establecido anteriormente se desgaja la idea del líder como facilitador de logros que tienen una base colectiva y que, por lo tanto, sólo son posibles mediante la colaboración. En particular ¿qué es lo que un líder habría de facilitar?. Sin duda la comunicación y la colaboración entre profesores, alumnos y padres; la participación en las decisiones por parte de la comunidad escolar; la creación de un ambiente eficaz de trabajo; o la consecución de los recursos necesarios para que el cambio tenga lugar. Desarrollaremos más esta idea en el siguiente apartado.

2. FUNCIONES DIRECTIVAS ORIENTADAS A LA INNOVACION

2.1 Líderes eficaces

La asociación entre el liderazgo del director y la eficacia de la escuela se convirtió en la década de los sesenta en un lugar común de la literatura sobre organizaciones educativas. Durante mucho tiempo la corriente de investigación articulada en torno a la eficacia escolar nos ha ofrecido repertorios de

características de los líderes relacionadas con diferencias en la calidad de los centros. Por ejemplo, Leithwood y Montgomery (1982) realizaron una extensa revisión de la literatura relacionada con la conducta eficaz e ineficaz de los directores escolares. Identificaron un gran número de variables que los estudios empíricos definían como características de los líderes eficaces. Estas variables se agruparon en torno a tres categorías: **objetivos** u orientaciones básicas del director hacia los alumnos, los profesores y, en general, el sistema escolar; **factores** que los directores consideran influyentes sobre las experiencias de los alumnos; y **estrategias** o acciones con las que los directores intentan influir sobre dichas experiencias.

En lo que se refiere a los objetivos:

«Los directores eficaces sitúan el rendimiento y la felicidad de los alumnos en primer término. Se ven a sí mismos como líderes instructivos cuya función es asegurar que a los alumnos se les proporciona el mejor programa posible»...
«Los directores eficaces son excepcionalmente claros acerca de sus objetivos a corto y largo plazo, y estos objetivos, generalmente, se refieren a 'lo básico'»...
«Pero si es necesario, los directores eficaces están preparados para sacrificar unas apacibles relaciones interpersonales con tal de conseguir programas más eficaces» (Leitwood y Montgomery, 1982; pp.320-321).

Frente a ellos, el principal objetivo de los directores cuya preocupación es más bien de tipo administrativo, es que la organización discurra por 'cauces apacibles', con el énfasis puesto en hacer manejables las situaciones, en medio de las presiones de cambio. En la lista que aparece a continuación figuran las estrategias comunmente utilizadas por los líderes eficaces, según estos autores:

1. Construcción y mantenimiento de relaciones interpersonales entre los profesores
 - 1.1 Implicar a los profesores
 - 1.2 'Hacer cosas' con los profesores
 - 1.3 Ser positivo, querido y valiente
 - 1.4 Estar con / ser accesible por el profesorado
 - 1.5 Ser honesto, directo y sincero
 - 1.6 Dejar al profesorado que exprese sus propios objetivos
2. Proporcionar al profesorado conocimientos y destrezas
3. Recoger información
4. Utilizar la autoridad formal
5. Tener trato directo con los alumnos
6. Asistir y ayudar a los profesores en sus tareas cotidianas

7. Facilitar las comunicaciones dentro de la escuela
8. Proporcionar información a los profesores
9. Prestar atención a las necesidades especiales de los alumnos
10. Facilitar la comunicación entre la escuela y la comunidad
11. Establecer objetivos y prioridades en la planificación
12. Establecer periodos no docentes para el profesorado
13. Establecer procedimientos para manejar temas rutinarios

En definitiva, según estos autores, los directores eficaces intentan conseguir sus objetivos ejerciendo su influencia sobre un conjunto complejo de factores relacionados tanto con el aprendizaje en las aulas como con el plano organizativo. Se preocupan por asignar a cada curso el profesor adecuado, trabajan habitualmente junto con los profesores en establecer prioridades instructivas para sus clases, intentan atraer hacia la escuela materiales y recursos especiales y creativos, tratan de garantizar relaciones de cooperación entre los profesores y entre éstos y la comunidad, y animan a todos a una verdadera participación -no meramente simbólica- en la toma de decisiones, en el marco de estructuras y normas de funcionamiento claramente establecidas. Además, son capaces de distinguir las prioridades que se relacionan con el proyecto central de la escuela y de conseguir apoyos para dicho proyecto (pp.333-335).

2.2 Líderes para el cambio

La investigación sobre los procesos de cambio en las organizaciones escolares se ha sumado, desde una perspectiva más dinámica y global, a la búsqueda de elementos que definen la línea de conducta de los líderes facilitadores de cambios. El resumen que hizo Caldwell (1990) de algunos de estos elementos, nos va a ayudar en este apartado.

De acuerdo con Burns (1978: p.17) esta conducta debe ser transformadora frente a transaccional. El liderazgo transaccional se basa en un intercambio entre el director y los subordinados donde éstos entregan esfuerzo y lealtad a cambio de una recompensa tangible, de promoción o de una mejora de las condiciones de trabajo. Por el contrario, el liderazgo transformador consigue implicar a los participantes en la idea de construir la mejor organización posible, de forma que éstos se encuentran capacitados para actuar por sí mismos y con plena capacidad de iniciativa, en torno a unos objetivos compartidos. Este tipo de liderazgo es especialmente necesario en las organizaciones escolares donde el director no tiene a su disposición elementos formales que premien o incentiven de modo tangible la conducta de

los profesores, y donde éstos cuentan con un gran margen de autonomía que pueden emplear en sentidos bien distintos en relación a los objetivos de la escuela.

El líder escolar debe tener, por otro lado, una visión sobre su escuela. O lo que es lo mismo, un proyecto, un plan, una manera de ser ideal a la que se debe llegar; y comunicar esta visión a los demás miembros en términos que hagan posible el acuerdo de estos con dicha visión. Esta metáfora aparecía en un estudio de Bredeson (1985) como la más esperanzadora para los directores escolares, aunque también la más problemática. La 'visión' se concebía como la habilidad del director para percibir de forma global u holística el presente de la institución, reinterpretar su misión y pensar en el futuro por encima de los conceptos asumidos de forma convencional (p.43). Bredeson analizó también las metáforas de 'supervivencia' y 'mantenimiento'. Las tareas relacionadas con esta última son claramente las que ocupan al director en mayor medida, pero si se gasta todo el tiempo en ellas la organización permanecerá cerrada a toda posibilidad de cambio. Por otro lado una frecuencia excesiva de tareas relacionadas con la 'supervivencia' proporciona a la acción del director un carácter excesivamente reactivo, basada en la gestión de continuas situaciones críticas, que impide cualquier tipo de planificación a medio o largo plazo. Para Bredeson se precisa una redistribución del tiempo empleado en cada uno de estos ámbitos, de forma que el rol de los directores escolares pueda superar la mera resolución de las rutinas diarias y mirar al futuro de su organización (p.48).

Una determinada visión debe tener un alto grado de significado para los miembros de la comunidad escolar, para ser capaz de aglutinarlos en una tarea común. Esto implica, por un lado, un conocimiento profundo por parte del director de la realidad de la escuela y de las características específicas del contexto en que se encuentra, y por otro lado, el claro propósito de implicar a los demás miembros en un proyecto común. Esto último ha sido denominado por Vaill (1984: p.91) como intencionalidad (*purposing*); se trata de la capacidad de los directores para transmitir a los demás miembros el sentido o la 'misión' de la propia organización, a través de «una cadena continua de acciones que tienen el efecto de inducir claridad, consenso y acuerdo sobre los propósitos básicos de la organización».

Además, los valores morales -lo que debe ser, lo que debe hacerse- deben estar presentes en la acción del líder. Esta propuesta intenta contrarrestar o equilibrar la adopción desde el ámbito escolar de metáforas relacionadas con las organizaciones empresariales, para huir de una concepción exclusivamente pragmática o eficientista del rol del líder. Si la escuela como organización está preocupada por un 'producto' bien distinto al perseguido por las organizaciones empresariales, como es el aprendizaje de los alumnos,

entonces sentiremos la necesidad de tener como referencia los conceptos de 'conducta ética', 'sinceridad' y 'honorabilidad' como valores importantes de los líderes escolares. En caso contrario, no sería la primera vez que el excesivo énfasis sobre la eficacia ensombrezca metas importantes como hacer de las escuelas verdaderos mecanismos de compensación de las desigualdades sociales. Angus (1988: pp.26- 27) nos recuerda que las primeras investigaciones sobre escuelas eficaces pretendían identificar prácticas organizativas asociadas con la mejora de los aprendizajes en áreas donde se daban desventajas sociales. Y sin embargo, buena parte de la investigación posterior encuadrada en este movimiento pareció olvidar esta asociación histórica entre educación y desigualdad. Se ha prestado gran atención hacia el liderazgo eficaz, la supervisión instructiva, la enseñanza directa, el seguimiento de la actuación de profesores y alumnos y se ha tenido poco en cuenta, por ejemplo, como Yeakey y Johnston (1985: p.167) ponen de manifiesto, la importancia del 'currículum oculto' como uno de los factores principales de los efectos de la escolarización.

Para Angus (1988: p.29) superar cierta visión conservadora sobre el ejercicio de la autoridad en las organizaciones, implícita en algunas concepciones actuales sobre el liderazgo y la eficacia de las escuelas, exige reconocer que la participación efectiva de los miembros de la organización no depende exclusivamente del carácter transformador del líder, de su visión o de su intencionalidad, sino también del contexto ideológico y de las relaciones de poder que se establecen. En muchas ocasiones, estos últimos pueden contradecir e incluso anular la invitación a participar formulada por el líder a los miembros de la organización. Por ello es necesario añadir un cierto análisis ideológico a los modelos actuales sobre el liderazgo en las organizaciones educativas. Desde nuestro punto de vista, esto implica sobre todo el análisis crítico de la visión del líder acerca de la escuela y la confrontación con los sistemas de creencias de los demás miembros y de grupos de éstos.

Por otra parte, si bien empezamos a tener un grado aceptable de conocimiento sobre el perfil de los directores capaces de facilitar la innovación en sus centros, aún necesitamos más información sobre el cómo, sobre el proceso mediante el cual los directores contribuyen a ello. Por esta razón la investigación actual sobre innovación educativa ha adoptado una perspectiva más procesual y un enfoque más global sobre las conductas -más que sobre las características personales- de los líderes como facilitadores del cambio. En el apartado 3.2 tendremos oportunidad de conocer algo acerca del modelo CBAM, que ha desarrollado métodos sistemáticos de observación y clasificación de las intervenciones del director implicado en procesos de cambio, así como algunas iniciativas de formación a partir de este modelo.

2.3 El director como líder pedagógico

Puede parecer una contradicción reclamar a los directores de nuestros centros escolares algo más que la mera supervivencia diaria o la resolución de los muchos problemas administrativos con que se encuentran, en un contexto, además, complejo y a menudo conflictivo; y para colmo, con pocos recursos a su disposición -materiales, humanos, estructurales- y menores incentivos y preparación profesionales. Sin embargo, mirar hacia delante significa siempre ser un poco utópicos y pedir lo imposible, para así forzar la llegada de las condiciones adecuadas. No sea que cuando éstas lleguen nos cojan intelectualmente desprevenidos y desprovistos de las herramientas más útiles que sabemos fabricar (no siempre sabemos): las ideas. ¿Por qué este apartado merece una tan larga y aburrida introducción?. Probablemente para defendernos casi instintivamente de la acusación de irrealidad que nos tememos empiece a rondar en la mente del lector tras la lectura de su título, acusación que, en tal caso, no hará sino aumentar a medida que se adentre en su lectura, hasta el punto en que seamos capaces de convencerle; aunque no aspiramos a tanto.

El director debe ser además y ante todo el responsable del curriculum del centro escolar. Ya está dicho. Este es uno de los cambios más importantes y revolucionarios que podemos introducir en la organización de las instituciones escolares. Y sin embargo son muchos los problemas con que este cambio se enfrenta.

Algunas funciones se vienen resaltando como constitutivas de este rol: el diseño de métodos de enseñanza, la orientación e introducción de nuevos colegas en la enseñanza (*coaching* y *mentoring*), el estudio de aspectos de la vida en las aulas, el desarrollo del currículum y de materiales de enseñanza, el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad y la búsqueda y provisión a los colegas de la información política que afecta al propio centro escolar (Howey, 1988; Trachtman y Levine, 1988). En definitiva se trata de un decidido intento de cambiar la cultura organizativa de los centros escolares, desde la tradicional, donde resalta la privacidad de cada profesor en su clase y la confrontación entre profesores y entre éstos y el director, hacia otra cuyos valores sean la profesionalidad, la cogestión y la búsqueda del acuerdo (Lieberman, Saxl y Miles, 1988). El director sería en este contexto el líder de una comunidad de líderes (Barth, 1988).

Murphy (1990) ha desarrollado un marco comprensivo de las funciones implicadas en el rol de líder pedagógico, que nos puede servir de ayuda para entender lo que se espera de la actuación del director como tal. Aparece en el siguiente cuadro:

Desarrollar la misión y los objetivos de la escuela

promover objetivos

comunicar esos objetivos

Gestionar la producción educativa

promover una enseñanza de calidad

supervisar y evaluar la enseñanza

asignar y proteger el tiempo dedicado a la enseñanza

coordinar el curriculum

seguir el progreso de los alumnos

Promover un ambiente de aprendizaje

establecer expectativas positivas y criterios de logro

aparecer visible a los ojos de la comunidad educativa

proporcionar incentivos a profesores y alumnos

promover el desarrollo profesional de los profesores

Desarrollar un ambiente de trabajo basado en la ayuda mútua

crear un ambiente de trabajo seguro y ordenado

dar oportunidades para la participación de los alumnos

desarrollar la colaboración y cohesión entre el profesorado

conseguir recursos externos en apoyo de los objetivos de la escuela

establecer vínculos entre la escuela y el hogar

A pesar de la importancia potencial que los directores pueden tener como responsables del currículum y de la enseñanza impartida en el centro, la evidencia empírica indica que no es ésta la actividad más representativa de su papel en la actualidad. El director aparece principalmente encargado de las tareas administrativas y de gestión del centro escolar. Y no es que el liderazgo de tipo administrativo o burocrático deba ser eliminado de la práctica de los directores escolares. Como corrobora un estudio de Caldwell y Lutz (1978) en el que encontraron que una modalidad específica de la conducta del director, la de establecer normas, reducía el conflicto e incrementaba la percepción del director como líder entre los profesores. Más bién se trata de complementar este rol con el de agente de cambio de la cultura escolar. Esto es también lo que indica un estudio de McCarty y Reyes (1987) sobre directores de centros universitarios en el que se puso de manifiesto que



el esquema preponderante de dirección -tal como lo percibían los profesores- era una combinación del modelo de cogestión (*colleagial*) y de modelos 'políticos y burocráticos'.

Por otro lado está la cuestión de que sabemos bastante poco aún sobre cómo ejerce exactamente el director su influencia sobre los procesos de enseñanza y como puede, por tanto, mejorarlos. En particular, según Bossert y otros (1982):

«Los estudios indican que los directores en estas escuelas eficaces son percibidos como líderes fuertemente programáticos, que conocen los problemas de aprendizaje de sus aulas y distribuyen los recursos eficazmente. Los directores eficaces crean las condiciones (...) (necesarias) para proporcionar coherencia a los programas de enseñanza de su centro, establecer objetivos didácticos, (...) estar informados sobre los problemas, tanto institucionales como de los profesores, realizar frecuentes visitas a las clases, crear incentivos para el aprendizaje y mantener la disciplina de los alumnos» (p.35).

Estos rasgos definen el perfil del líder pedagógico, sin embargo, plantean un problema de carácter práctico: ¿cómo desarrollar este tipo de liderazgo en un sistema donde los profesores conservan una gran autonomía y un alto grado de discrecionalidad para desarrollar sus propios programas y estrategias didácticas y de organización de la clase?. El problema, tal como lo formulan Bossert y sus colaboradores sería: «¿Cómo puede el director ser un líder fuertemente programático y garantizar el máximo posible de autonomía?».

Firestone y Wilson (1985) realizaron una interesante propuesta en este sentido; el director debe establecer dos tipos de vínculos con los profesores y con la comunidad educativa en general: vínculos 'burocráticos' y vínculos 'culturales'. Los términos proceden de dos corrientes organizativas bien distintas. Los vínculos culturales, por una parte, están asociados al concepto de las escuelas como organizaciones débilmente estructuradas, donde el director tiene limitadas oportunidades de influir sobre el trabajo de los profesores. El concepto de vínculos burocráticos, por el contrario, se apoya en la investigación sobre escuelas eficaces. Para Firestone y Wilson,

«Los vínculos burocráticos son las disposiciones formales y duraderas de una escuela que guían sus actividades. Son los mecanismos formales diseñados para controlar la conducta organizativa de los miembros. Pero representan sólo una parte de la forma en que se coordinan las actividades en una escuela».

La cultura de la escuela es el otro factor que contribuye a esta coordinación. Los vínculos culturales incluyen el sistema de significados aceptados colectivamente, de pensamientos, valores y creencias que los miembros de la organización (los profesores) utilizan para conducir sus acciones diarias e interpretar el entorno (Wilson y Firestone, 1987; p.19).

Wilson y Firestone (1987; pp.19-22) analizan además algunos vínculos concretos de ambos tipos que los directores pueden utilizar para ejercer una mayor influencia:

Vínculos burocráticos

El director es un personaje clave en el control de las obligaciones organizativas de los miembros y de la cantidad de tiempo que los alumnos emplean en tareas académicas. Puede, por ejemplo, proteger a las clases de interrupciones externas o de posibles alteraciones de las actividades previstas.

Puede influir indirectamente sobre la calidad de la enseñanza mediante el control del tamaño de las clases y de los agrupamientos de los alumnos.

Puede influir sobre las condiciones de trabajo de los profesores organizando el uso del espacio y del tiempo libre con idea de facilitarles el intercambio social y profesional entre ellos.

En ocasiones -no nos atrevemos a decir 'a menudo'- disponen de recursos que pueden distribuir según su criterio (dinero, materiales, tiempo no docente de los profesores) o con los que pueden organizar actividades creativas o innovadoras.

Pueden fomentar en los profesores el uso de destrezas y estrategias dentro de sus clases que no habían sido puestas en marcha.

Vínculos culturales

Los directores pueden 'gestionar' o influir sobre el flujo de historias y de otras claves de información relacionadas con su escuela. Generalmente estas historias transmiten una serie de 'acuerdos' y de normas de conducta no explícitos compartidos por los miembros, e incluyen 'mitos' y 'leyendas' al igual que hechos objetivos.

También pueden influir sobre los rituales que son otro modo de comunicación de la cultura escolar. Se trata de una serie de ceremoniales (reuniones, actos, asambleas, contactos sociales) que son puestos en marcha con cierta regularidad y a través de una 'puesta en escena' similar.

También el director es un transmisor autónomo de cultura dentro de la organización, puesto que con su actitud y sus acciones diarias puede influir sobre la compleja trama de valores y creencias que los miembros comparten.

Así pues, el liderazgo necesario para el desarrollo del currículum en un centro no es un liderazgo tradicional o 'gerencial' y -tal como sugieren

Hannay y Seller (1988; p.2)- la literatura sobre gestión escolar no es la única ni la más importante fuente de conocimiento sobre este aspecto. Según ellos necesitamos un nuevo modelo para entender el rol actual de los líderes escolares y el propuesto por Sergiovanni (1984) puede constituir un buen punto de partida. Sergiovanni identifica cinco fuentes de liderazgo que deben actuar como lentes para ayudar a entender la conducta del líder en acción; al igual que el modelo de Firestone y Wilson que hemos visto más arriba, contiene elementos tradicionales o 'gerenciales' del rol del líder así como elementos 'curriculares':

El **liderazgo técnico** incluye la planificación, la gestión del tiempo escolar, la organización y la coordinación.

El **liderazgo humano** incorpora las relaciones del líder con los demás miembros y está fuertemente relacionado con los procesos de participación en la toma de decisiones.

El **liderazgo educativo**; a nivel general implica el diagnóstico de los problemas y la orientación y supervisión de los profesores; a nivel curricular implica también el conocimiento básico de las enseñanzas que imparten los profesores, para estar en condiciones de implicarse en la discusión sobre el curriculum general del centro.

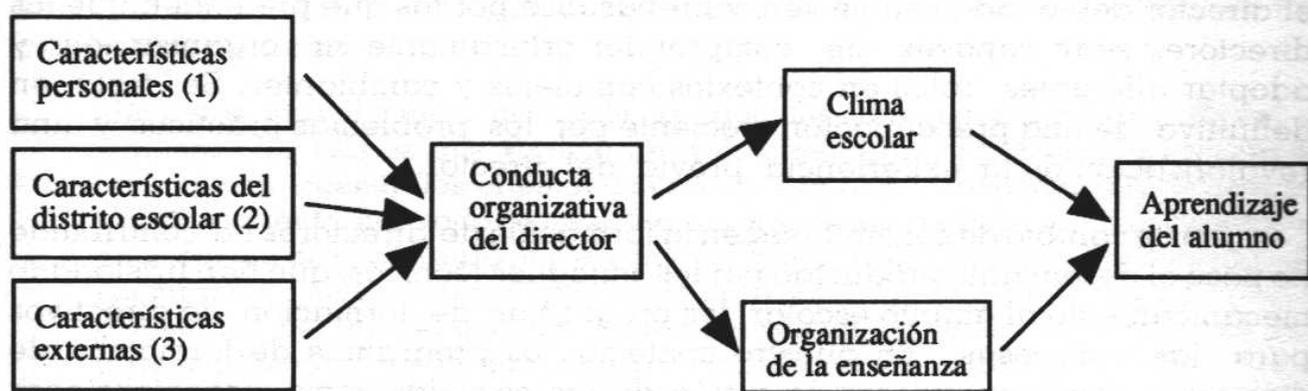
El **liderazgo simbólico** engloba los esfuerzos del director por clarificar lo que es importante y de valor en la organización, así como las metas de ésta.

El **liderazgo cultural** intenta que los miembros se sientan parte integrante de una organización que posee 'señas de identidad'. Exigen del líder el conocimiento de los aspectos problemáticos del centro tanto como de los aspectos que prestan al grupo su identidad específica.

Hannay y Seller (1988) realizaron un estudio, a partir de este modelo, sobre el papel del director del centro en la dirección de dos comités para el desarrollo del currículum, en dos centros escolares distintos en Ontario (Canadá). Concluyeron que el de Sergiovanni constituía un buen modelo conceptual para analizar las pautas y estilos de liderazgo durante el proceso de desarrollo curricular. Y que se trata además de un modelo jerárquico en el que, aunque los cinco factores son importantes, los últimos contribuyen especialmente al éxito del proceso (p.9). Hannay y Seller describieron pormenorizadamente cómo cada una de estas cinco fuerzas de liderazgo facilitaban el proceso de construcción del curriculum.

Bossert y sus colaboradores, por su parte han propuesto otro modelo interesante sobre las relaciones entre liderazgo y organización enfocadas sobre el aprendizaje de los alumnos, que podemos ver en la siguiente figura. Este modelo,

«...muestra que la conducta de gestión de la enseñanza del director influye sobre dos características básicas de la organización social de la escuela: el clima y la organización de la enseñanza. Este es el contexto en el que se originan distintas relaciones sociales y en el que se configuran las relaciones entre la conducta del profesor y las experiencias didácticas de los alumnos, que son las que producen el aprendizaje de éstos. Al mismo tiempo, la propia conducta gerencial del director es configurada por un conjunto de factores externos en relación a la escuela» (Bossert y otros, 1982; p.39).



- (1) Sexo, formación, experiencia...
- (2) Cultura, reglamentación, orientación política...
- (3) Presión de los padres, exigencias de los alumnos, integración de las minorías...

Figura 1. Modelo para el análisis de la gestión de la enseñanza

En este modelo el concepto de 'organización de la enseñanza' incluye los elementos más formales, relacionados con la estructura del centro, mientras que el de 'clima escolar' se refiere a los elementos de la organización social del centro y a las pautas informales de relación entre los miembros. Según estos autores la investigación subsiguiente debería proporcionarnos más información sobre los aspectos deficitarios de nuestro conocimiento en la materia: ¿De qué modo se dota de autoridad el director a los ojos de los profesores?; ¿cómo afecta el tipo de autoridad -o estilo de liderazgo- tanto a la organización de la enseñanza como al clima escolar?; ¿cómo un determinado clima o una forma particular de organización de la enseñanza influyen sobre la forma en que el director dirige?

3. LA FORMACION DE LOS DIRECTORES COMO FACILITADORES DEL CAMBIO

3.1 Planteamientos actuales de las iniciativas de formación

A la par que están cambiando las concepciones sobre el liderazgo y sobre las funciones que deben asumir los directores, también lo están haciendo los modelos que sirven de base a los programas de formación. Vamos a huir del análisis de esos modelos teóricos para ahorrar al lector nuevas excursiones abstractas, pero diremos en pocas palabras que los enfoques teóricos y deductivos están cediendo paso a los inductivos, basados en el análisis de la práctica y la reflexión; y los de carácter técnico, basados en las destrezas que el director debía adquirir se ven sobrepasados por los que pretenden que los directores sean capaces de comprender críticamente su organización y adoptar diferentes roles en contextos complejos y cambiantes. Se trata, en definitiva, de una preocupación creciente por los problemas prácticos y una revalorización de la experiencia previa del director.

A este cambio de sensibilidad en la formación de directores ha contribuido no poco el desencanto producido por los enfoques técnicos, que han trasladado mecánicamente al ámbito escolar los programas de formación de directivos para las empresas. En nuestro contexto, los programas de formación de directores deben considerar la visión de las escuelas como organizaciones débilmente estructuradas, así como la ambigüedad e inestabilidad que caracteriza las situaciones con que habitualmente se enfrentan esos directores.

Según McIntosh (1989) hay cinco áreas que suelen ser olvidadas o infravaloradas en los programas con fuerte contenido teórico:

- (1) Las exigencias reales inherentes al rol profesional del director.
- (2) La relación entre estas exigencias y los valores y aspiraciones personales del sujeto en formación.
- (3) Las destrezas de relaciones humanas y de gestión que se precisan, incluidas las muy delicadas de gestión del tiempo y de los conflictos.
- (4) El desarrollo de la capacidad de analizar problemas.
- (5) El desarrollo de la sensibilidad necesaria para reflexionar sobre el propio rol profesional y para modificarlo si es preciso.

Que los programas de formación de directores tengan un carácter práctico quiere decir que deben permitir al futuro director experimentar el mundo no racional de la gestión a través de experiencias de observación, reflexión, *mentorización* (o tutoría por parte de un director con experiencia) o algún tipo de práctica supervisada.

El hecho de implicarse en procesos de reflexión sobre la práctica puede servir tanto a directores en ejercicio como a aquellos que se preparan para acceder a la dirección. A los primeros para construir de manera consciente, crítica y significativa sus propias teorías sobre la gestión escolar y para enriquecer con ellas su propia práctica. Y para los segundos como medio de consolidar la reflexión como la manera habitual de afrontar los problemas de la dirección cuando accedan a ella. Y en general, a todos, para comprender mejor los complejos matices de la conducta humana en las organizaciones y para analizar las consecuencias de sus acciones.

Codd (1991, pp.167-168) uno de los responsables junto a Richard Bates del importante foco de análisis crítico sobre el liderazgo establecido en la Universidad de Deakin (Australia), ha expuesto el dilema teoría-práctica en los programas de formación.

«Hay tres vías distintas mediante las que los directores escolares llegan a mantener las teorías que modelarán y determinarán su práctica. La primera es teniendo en cuenta las orientaciones conceptuales contenidas en el cuerpo teórico existente, derivado de los esfuerzos de quienes realizan estudios científicos en el campo de la organización escolar. La segunda es siguiendo las llamadas de los hábitos, convenciones e intuiciones derivados de la experiencia personal y contenidos dentro del dominio del sentido común. La tercera es a través de una crítica filosófica de la práctica, (...) combinando estrategias empíricas e interpretativas de indagación, formuladas para ser aplicadas tanto en el dominio público de una teoría existente, como en el dominio privado del sentido común».

Sin embargo, el desarrollo de un *practicum* sobre gestión escolar se encuentra con algunas dificultades. Por un lado está el carácter irreversible o, al menos, difícilmente corregible de la mayoría de las acciones -incluidos los errores- que el aprendiz pueda ejecutar. En la mayor parte de los programas con un componente práctico, el aprendiz actúa como observador, dados los posibles perjuicios que puede acarrear entregar la responsabilidad de la organización a personas inexpertas. Y sin embargo **asumir la responsabilidad** es un elemento fundamental para facilitar el aprendizaje y llenarlo de significado. Lo cual nos hace pensar en la simulación como una alternativa interesante para la formación práctica de los directores. Por otro lado está la complejidad del sistema social que se desenvuelve dentro de los límites de cada escuela o instituto y la dificultad que entraña ofrecer al director en formación algún tipo de práctica sobre la mayor parte de los elementos de este sistema social.

Y además está el problema de la brevedad y fragmentación de las acciones del director, así como la rapidez con que se suceden los acontecimientos organizativos, lo cual deja poco espacio a la reflexión. La práctica diaria del director está repleta de actos administrativos y de gestión imprevistos, que no

son objeto de reflexión ni planificación por parte de él mismo o del equipo directivo, por lo que la mera práctica solo enseñaría al aprendiz a manejar la avalancha de acontecimientos y no otros elementos esenciales de la función directiva como la visión o la intencionalidad. Sólo mediante estas funciones el director es capaz de dar a su acción un sentido global y proyectado hacia el futuro de la organización y de comunicar este sentido al resto de los profesores. Esto contrasta con la acción meramente responsiva o de apagar fuegos de algunos directores, la cual no podemos considerarla un marco idóneo para la práctica de directores noveles.

3.2 Modelos de formación y modelos sobre el cambio

Además, las iniciativas que adoptemos para formar a directores de centros orientadas hacia el cambio institucional, van a depender de la concepción que tengamos sobre la naturaleza de los procesos de cambio. Por ejemplo, el modelo de investigación, desarrollo y difusión «concibe el cambio como una secuencia ordenada y planificada que comienza con la identificación del problema, para intentar encontrar o producir una solución y termina difundiendo dicha solución» (Hall y Hord, 1987; p.33). El rol del director en este modelo tendrá eminentemente un carácter técnico. Será el gerente de ese proceso y deberá obtener los recursos necesarios y asegurarse de que se siguen los pasos establecidos, en forma de una secuencia racional y predecible de acontecimientos.

En los modelos del cambio como proceso de interacción social, la figura del director aparece como un comunicador que influye en las actitudes de los miembros y que, sobre todo, maneja el flujo de información y difusión de la innovación. Finalmente, desde el modelo de resolución de problemas, el director se define por su actitud no-directiva, su consideración por las necesidades de los usuarios del cambio y por su rol principal, que consiste en movilizar los recursos internos para que el cambio sea autogenerado y autogestionado, así como los recursos externos, con los que se establecerá un proceso de colaboración.

Por otro lado, el modelo CBAM (*Concerns Based Adoption Model*) merece, como ya habíamos anunciado, un comentario aparte, ya que es uno de los pocos modelos que plantea la formación de los directores específicamente orientada a facilitar el cambio institucional en sus centros. Según Hall y Hord (1987) «el modelo CBAM proporciona un conjunto de conceptos y herramientas para ayudar a los facilitadores del cambio a pensar y trabajar de la misma manera». Estos autores parten de la idea de que en todo proceso de cambio se dan niveles de desarrollo o etapas marcadamente estables, a lo largo de los cuales se mueven los profesores implicados. Estos niveles están caracteri-

zados por las preocupaciones e intereses de los profesores en relación a dicho cambio, y por su conciencia de la necesidad de que éste se produzca. Los principios que asume este modelo son los siguientes:

1. Comprender el punto de vista de los participantes en el proceso de cambio es crucial
2. El cambio es un proceso, no un acontecimiento
3. Es posible anticipar lo que va a ocurrir durante un proceso de cambio
4. Innovación e implantación son las dos caras del proceso de cambio
5. Para cambiar algo, alguien tiene que cambiar primero. Esto destaca la naturaleza social e interactiva de todo proceso de cambio
6. Cualquiera puede ser un facilitador del cambio (Hall y Hord, 1987; pp.9-10)

Hall y Hord (1984) establecieron una 'Taxonomía de la Intervención' para registrar los incidentes diarios característicos de la intervención del director. Posteriormente diseñaron un sistema de codificación de siete dimensiones al que denominaron 'Anatomía de la Intervención', el cual les permitía descomponer cada intervención en subpartes. Un estudio empírico les permitió identificar tres estilos básicos de director como facilitador del cambio: 'Iniciador', 'Gestor' y 'Responsivo', en los que clasificaron a los directores de la muestra. Un hallazgo adicional de este estudio fue la presencia de dos instancias mediadoras entre la conducta del director y el cambio, que fueron denominadas por los autores como 'Segundo Facilitador del Cambio' o 'Consejero' y 'Equipo Facilitador del Cambio' -que recibe la influencia del estilo del director- entre los cuales se establece una peculiar dinámica que es la que garantiza el potencial de innovación de determinados directores.

Hall y sus colaboradores han continuado desarrollando estudios de esta índole en Estados Unidos, Bélgica y Australia, encontrando una gran correlación entre el tipo de Estilo Facilitador del Cambio de los directores, específicamente el 'iniciador' y el 'gestor', y su éxito en la implantación de cambios educativos; estos estilos producen además climas más positivos (Hall, 1987). El contraste entre los diferentes estilos ha permitido identificar un aspecto de la conducta de los directores eficaces en la implantación de reformas que, según los investigadores, marca la diferencia con respecto a los menos eficaces: **el sentido estratégico**. El sentido estratégico de los directores 'iniciadores' se caracteriza por la preocupación de planificar a largo plazo y por la prioridad que para ellos tienen todas aquellas acciones congruentes con su 'visión' de la meta final de la organización. Frente a esto, el de los directores 'responsivos' se caracteriza por una planificación 'día a día' y a corto plazo, para resolver los problemas que se le plantean (p.5).

Hay que destacar la popularidad que ha alcanzado este modelo para entender e introducir los cambios educativos. Leithwood y otros (1987) han

utilizado uno de sus elementos, la taxonomía de Estados de Preocupación, como elemento diagnóstico para ayudar al director a conocer la forma en que los profesores están implicados en un proceso de cambio, y sus actitudes hacia dicho proceso.

3.3 Algunas experiencias de formación de directores

El propósito de este apartado no es, ni mucho menos, ser exhaustivo en la enumeración ni en el tratamiento de los programas de formación de directores, sino ofrecer algunas de las alternativas que nos han parecido más novedosas o, simplemente dignas de mención debido a su extensión o importancia institucional.

El modelo de McIntosh trata de que los estudiantes para director transformen su experiencia en conocimiento personal a través de una metodología que combina la simulación con el aprendizaje activo. La secuencia es la siguiente:

El estudiante se implica en una simulación, asumiendo el rol de director, en la que se le plantean diversos problemas organizativos. En una segunda fase, comenta ante los compañeros las ideas que han guiado sus decisiones durante la simulación. En las sesiones intervienen también directores en activo o profesores con experiencia en la dirección. Seguidamente leen un material teórico preparado por los responsables del curso. Desde el primer momento son invitados a registrar sus ideas, reflexiones, reacciones frente a los materiales e incidentes en un cuaderno de campo. La última etapa consiste en elaborar algún tipo de conocimiento personal a través de la puesta en relación de las notas contenidas en el cuaderno de campo.

Los propósitos de este modelo son los siguientes:

Que el alumno sea capaz de distinguir lo significativo de lo irrelevante en su experiencia como director (real o simulada).

Que llegue a interpretar correctamente el significado de dichas experiencias.

Que establezca conexiones entre sucesos aparentemente aislados.

Que, a partir de este conocimiento relacional, sea capaz de elaborar conocimiento personal, esto es, principios generales sobre los roles y las relaciones implicados en el comportamiento organizativo.

Otro programa también basado en la reflexión a partir de la experiencia es el de la Universidad de Indiana (Barnett y Brill, 1990). Parten de la base de que

«la gente aprende de su experiencia en la medida en que se implica en cuatro tipos de procesos que están relacionados entre sí: **experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta** (elaboración de teorías personales) y **experimentación activa**». Como estrategias presentes en el programa hay que destacar la provisión a los participantes de un buen número de experiencias de campo y la inclusión en el programa de directores mentores. Estos son profesores con experiencia que ayudan a los directores noveles a introducirse en su función orientándoles y supervisándoles.

El programa, financiado por la Fundación Danforth, se ha extendido ya a un total de 14 universidades norteamericanas, que proporcionan los profesores para impartirlo y avalan su rango de Master en Dirección de Centros Escolares. El distrito escolar colabora liberando durante 30 días a los profesores participantes de sus tareas docentes y administrativas y asignándoles a cada uno un director mentor que trabaja con ellos a lo largo del curso. Las actividades sobre las que se construye el proceso de reflexión son:

(a) un diario donde los participantes recogen sus acciones y sus relaciones con los demás miembros de la comunidad escolar;

(b) un cuaderno de campo donde se describen con detalle incidentes críticos, siguiendo un esquema previo;

(c) simulaciones preparadas por el Consejo Universitario de Organización Educativa mediante las que los participantes autoevalúan el nivel de destrezas alcanzado, tomando como base un Perfil preparado por la Asociación de Directores de Escuelas Secundarias (NASSP);

(d) trabajo teórico de reflexión sobre el marco conceptual en que se desenvuelve la dirección, elaborado por el Far West Laboratory de San Francisco, tomando como base la investigación sobre estudios de caso de directores eficaces; este marco conceptual ayuda a los directores a reflexionar sobre los antecedentes y las consecuencias de sus acciones;

(e) mentores que trabajan estrechamente con los aprendices de director, los orientan y proporcionan comentarios sobre sus experiencias, utilizando la estrategia del diálogo reflexivo;

(f) lecturas sobre diversos temas de Organización Escolar que los participantes deben relacionar con sus experiencias durante el curso; y

(g) diálogo crítico a través del cual los alumnos para director elaboran sus propias «teorías personalizadas sobre la dirección y organización de los centros».

Precisamente en una de las instituciones mencionadas antes -el Far West Laboratory- se ha desarrollado otro proceso de formación denominado

Liderazgo Asistido por Compañeros (Barnett, 1987). En él, parejas de directores mantienen seis sesiones de un día completo en las que revisan sus prácticas respectivas, con intervalos de aproximadamente seis semanas entre cada sesión. Se trata de conocer y aplicar nuevas formas de pensar acerca de la actuación del director como líder pedagógico y de conocer cómo operan otros directores en situaciones diversas. Las sesiones son supervisadas por dos formadores que orientan el contenido de trabajo en cada sesión y organizan también las sesiones de seguimiento (4) y entrevistas reflexivas (4), que cada participante ha de completar también durante los periodos de seis semanas. En estas sesiones de seguimiento se recopilan las conductas manifestadas por el director a lo largo de una serie de acontecimientos observados; y en las entrevistas reflexivas se explora el significado de dichas conductas y de los acontecimientos mismos.

El objetivo final es reconstruir conjuntamente el modelo de liderazgo de cada director participante; pero el solo hecho de establecer un proceso de revisión de las prácticas directivas o de reflexión en la acción, en un ambiente de confianza y exento de amenazas psicológicas, es una meta en sí misma para facilitar la formación en servicio de los directores escolares.

Otro modelo digno de mención es el propugnado desde los Centros de Directores en EE.UU. En 1981, Roland Barth creó el Centro de Directores de Harvard con el objeto de fomentar el desarrollo profesional de los directores y con la premisa de la implicación voluntaria de éstos (los directores se convierten en miembros por deseo expreso, pagando una tasa anual). Desde entonces, el de los Centros de Directores se ha convertido en un verdadero movimiento dentro del panorama educativo en los Estados Unidos (Wallace, 1987), en un momento en que en la comunidad educativa se hallaba ya plenamente establecida una idea clara sobre la importancia de la acción de los líderes escolares sobre los procesos de innovación y reforma.

Por otra parte, esta idea surgió como reacción crítica al modelo de desarrollo del profesorado (staff development), mediante el cual los directores recibían cursos para alcanzar los rasgos de aquellos que, en las investigaciones sobre escuelas eficaces, eran identificados como los de más éxito. Los Centros de Directores pretenden ser un foro donde éstos pueden compartir su conocimiento práctico, respetando la diversidad y aprendiendo de la acción directiva de los compañeros.

Sin embargo, han sido criticados por propiciar un modelo de formación que los separa del resto de los profesores del centro escolar y por proporcionar una especie de seguridad cómplice a los directores, que pueden expresarse sin la crítica de los miembros de su propio centro y que contribuye a distanciarlos a los ojos de éstos.

Para un mayor conocimiento de este modelo, basado en centros específicos de formación de directores, remitimos al lector al trabajo de Winpelberg (1990) donde describe sus orígenes, estructura institucional, programas, clientela, etc. Desde nuestro punto de vista, no es un modelo transplantable a nuestro país, en donde deberían ser -y están siendo, aunque muy tímidamente aún- los Centros de Profesores los encargados de esta función, de manera integrada en los planes generales de formación del profesorado. Para ello deben vencerse los recelos que todavía provoca en ciertos sectores del profesorado cualquier iniciativa a preparar mejor a los directores, en lo que parece ser una supuesta fórmula para exorcisar el fantasma de la profesionalización del director. Mientras tanto podemos aprovechar algunos de los productos que estos Centros de Directores han desarrollado: metodologías de formación así como taxonomías, escalas y perfiles sobre el comportamiento directivo, que pueden ser útiles en situaciones específicas.

Uno de estos centros, fundado en 1984, dependiente de la Universidad de Illinois, utiliza habitualmente dos prácticas para la formación de los directores: (a) la construcción de un conocimiento profesional de base durante el ejercicio profesional, a partir de los problemas comunmente planteados y de las soluciones a éstos que se han mostrado efectivas; y (b) el mantenimiento por parte de cada participante de un registro escrito detallado de cada caso-problema encontrado en el transcurso de sus prácticas.

Precisamente estos casos-problema constituyen uno de los materiales más interesantes y extendidos de este centro. Son elaborados por los directores miembros a partir de un guión suministrado por el centro y contienen información cuantitativa así como impresiones y comentarios que reflejan los procesos de pensamiento de los directores en acción. Cada director miembro tiene el compromiso de preparar cada curso algunos de estos casos que son recibidos por el Centro, el cual los envía a todos los miembros y organiza seminarios en los que constituyen el principal elemento de reflexión.

Otro elemento importante, desde el punto de vista de su función, es el Perfil del Gestor, desarrollado en el Centro de Directores de la Universidad de Texas (Erlandson y Witters-Churchill, 1990; pp. 128-129). Es el instrumento que sirve para estructurar la relación entre los directores en prácticas y el preparador (*coach*) que se asigna a cada uno de ellos. Constituye el guión de la entrevista inicial que ambos mantienen y que es grabada en video y objeto de análisis posteriores. Y también la base de la evaluación de la actuación del director en prácticas. El propósito principal que se persigue con este Perfil es identificar las funciones y los roles que los directores ejecutan cuando realizan su trabajo de director. A través de él, preparador y director en prácticas identifican los aspectos que éste intentará mejorar y supervisan los progresos alcanzados.

Otro ejemplo de instrumentos desarrollados desde los centros de directores es la lista de destrezas adoptada por el Centro de Evaluación de la Asociación de Directores de Escuelas Secundarias, implantada en EE.UU., Canadá y Australia. Esta lista tiene su principal aplicación en la evaluación de los futuros directores, a través de ejercicios tanto en grupo como individuales (simulaciones) y una entrevista personal. Estas destrezas son: análisis de los problemas, juicio crítico, habilidad organizativa, capacidad de decisión, liderazgo, sensibilidad, tolerancia al stress, comunicación oral, comunicación escrita, intereses, motivación personal y valores educativos.

Más próximo a nosotros, en la provincia de Sevilla viene realizándose desde hace tres años un curso de formación de equipos directivos organizado por la Delegación Provincial de Educación. Está concebido con el propósito de capacitar a los directores para que puedan liderar procesos de *investigación-construcción* en sus centros escolares, según la terminología del propio proyecto. El curso induce a los miembros de equipos directivos a implicarse en procesos de reflexión planificada y sistemática sobre las prácticas educativas que se desarrollan en sus centros y sobre los cambios que se podrían y se deberían introducir en ellas. Se ha desarrollado una variedad de materiales que sirven de soporte y ayuda a este proceso de reflexión y planificación, además de documentos teóricos que sirven de ilustración al trabajo personal de los participantes.

Una fase muy importante de este proceso -y la primera cronológicamente- es hacer explícitos los *universos de significados* característicos de cada centro en cuestión, esto es, de sus miembros. Una vez concluido el curso, se desarrollan sesiones de asesoramiento y supervisión de los propios procesos de investigación-construcción que cada equipo directivo desarrolla en su centro, a partir del modelo aprendido en el curso. En este curso se empieza a desarrollar un segundo nivel para aquellos equipos que completaron el primero en anteriores ediciones.

Esta modalidad de curso, que tiene un carácter pionero en nuestro país, nos hace abrigar ilusiones sobre el carácter crítico y transformador que los procesos de formación y desarrollo profesional de los profesores comienzan a adquirir, y sobre la difusión de esta mentalidad a otros ámbitos de las prácticas docentes y organizativas en los centros escolares.

REFERENCIAS

- Angus, L.B. (1988). **School leadership and educational reform**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Angus, L.B. (1991). 'New leadership and the possibility of educational reform. En Smith, J. **Critical perspectives on educational leadership**. Londres: Falmer Press.
- Barnett, B.G. (1987). Using reflection as a professional growth activity. En Greenfield, W.: **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon, pp. 271-287.
- Barnett, B.G. y Brill, A.D. (1990). Building reflection into administrative training programs. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 3 (2) 179-192.
- Barth, R.S. (1988). School: A community of leaders. En Lieberman, A. (Ed): **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College Press, pp. 129-147.
- Bossert, S.T. y otros. (1982). The instructional management role of the principal. **Educational Administration Quarterly**, 18 (3) pp 34-64.
- Bredeson, P.V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. **Educational Administration Quarterly**, 1 (21) 29-50.
- Burns, J. (1978). **Leadership**. New York: Harper and Row.
- Caldwell, W.E. (1990). En Thurston, P.W. y Lotto, L.S. **Advances in Educational Administration. Vol.1: Perspectives on educational reform**. Londres: JAI Press.
- Caldwell, W.E. y Lutz, F. (1978). The measurement of principal rule administration behavior and its relationship to educational leadership. **Educational Administration Quarterly**, 14 (2) pp 63-79.
- Codd, J. (1991). Educational leadership as reflective action. En Smith, J. **Critical perspectives on educational leadership**. Londres: Falmer Press.
- Duignam, P. y McPherson, R. (1987). The educative leadership project. **Educational Management and Administration**, 15 49- 62.
- Erlanson y Witters-Churchill (1990). En Thurston, P.W. y Lotto, L.S. **Advances in Educational Administration. Vol.1: Perspectives on educational reform**. Londres: JAI Press.
- Firestone, W.A. y Wilson, B.L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution. **Educational Administration Quarterly** 21 (2) 7- 30.
- Guiot, J.M. (1985). **Organizaciones sociales y comportamiento**. Barcelona: Herder.
- Hall, G.E. (1987). **Strategic sense: the key to reflective leadership in schools principals**. Conference on Reflection in Teacher Education, Houston.
- Hall, G.E. y Hord, S.M. (1984). A framework for analyzing what change facilitators do: the Intervention Taxonomy. **Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization**, 5 275-307.
- Hall, G.E. y Hord, S.M. (1987). **Change in schools. Facilitating the process**. New York: Suny Press.
- Hannay, L. y Seller, W. (1988). **The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

- Howey, K.R. (1988). Why teacher leadership?. **Journal of Teacher Education**, 39 (1) 28-31.
- Leithwood, K.A. y Montgomery, D.J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. **Review of Educational Research**, 52 (3) 309-339.
- Leithwood, K.A. y otros. (1987). **Preparing school leaders for educational improvement**. Londres: Croom Helm.
- Lieberman, A., Saxl, E.R., y Miles, M. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. En Lieberman, A. (Ed): **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College Press, pp 148-166.
- Martin, I.M., Isherwood, G.B. y Lavery, R.E. (1976). Leadership effectiveness in teacher probation committees. **Educational Administration Quarterly** 12 (2) 87-99.
- McCarty, D.J., y Reyes, P. (1987). Organizational models of governance: Academic deans' decision making styles. **Journal of Teacher Education**, 5 (38) 2-8.
- McIntosh, G. (1989). **Learning the practice of school administration**. Annual meeting of A.E.R.A. San Francisco.
- Mestres, J. (1988). **Gobierno de los centros y participación**. IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante.
- Murphy, J. (1990). En Thurston, P.W. y Lotto, L.S. **Advances in Educational Administration. Vol.1: Perspectives on educational reform**. Londres: JAI Press.
- Sergiovanni, T. (1984). Developing a relevant theory of administration. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds): **Leadership and organizational culture** Univ Illinois Press pp 275-293.
- Trachtman, R. y Levine, M. (1988). **Towards a definition of teacher leadership**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Vaill, P. (1984). The purposing of high-performing systems. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds): **Leadership and organizational culture**. Univ Illinois Press, pp 85-105.
- Wallace, M. (1987). Principals'centres: A transferable innovation?. **School Organization**, 7 (3) 287-295.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. y Jackson, D.D. (1991) **Teoría de la comunicación humana**. Barcelona: Herder
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, 21 (1) 1-19.
- Wilson, B.L., y Firestone, W.A. (1987). The principal and instruction: Combining bureaucratic and cultural linkages. **Educational Leadership**, 45 (1) 18-23.
- Winkelberg (1990). En Thurston, P.W. y Lotto, L.S. **Advances in Educational Administration. Vol.1: Perspectives on educational reform**. Londres: JAI Press.
- Yeakey, C. y Johnston, G. (1985). High school reform: a critique and a broader construct of social reality. **Education and Urban Society**, 2 17.