

FORMACION DE DIRECTORES PARA EL CAMBIO INSTITUCIONAL.

Nuria Borrell Felip
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCION

En las últimas décadas se han ensayado y evaluado muchísimas reformas e innovaciones en busca de la tan deseada calidad educativa. Pero muchas no han resultado ser tan buenas como se esperaba. Según un informe de la O.C.D.E. (1991) existe un "escepticismo documentado" acerca del cambio educacional y se ha perdido el atractivo de los grandes principios y de las teorías educativas, lo que nos alerta contra las recetas simplistas y el cambio por el cambio, pero también nos puede hacer pasar inadvertidos las soluciones audaces. Y al mismo tiempo, señala que "ha vuelto a reconocerse la importancia del capital humano en el desarrollo económico y así se ha renovado el énfasis en el valor de la formación y la preparación" (O.C.D.E., 1991, p.175).

El futuro nos pide abrimos a la diversidad de culturas y concepciones ideológicas. La Europa comunitaria, con la libre circulación de personas e ideas, nos demanda capacidad de comprensión y aceptación de las culturas y ciudadanos comunitarios. Pero no olvidemos que dentro de los estados hay comunidades con personalidad propia, expresada por idioma, actitudes y costumbres diferentes. La educación multicultural es también un requisito para conseguir la integración racial y la equidad entre ciudadanos, sean estos inmigrantes recientes -como los africanos o de los países del este europeo- o sean poblaciones tradicionalmente marginadas y que ahora quieren incorporarse plenamente a la sociedad y empiezan por acudir a la escuela- caso entre nosotros de los gitanos.

Estas realidades y otras, que podríamos enumerar, van a confluir en la escuela y a exigirle una capacidad de adaptación e innovación constante, pero de modo planificado y reflexivo. El papel de los líderes escolares va a ser crucial.

La reforma del año 1970, entre otros extremos, se propuso una mayor eficacia escolar y la extensión cuantitativa de la educación con la política de creación de centros y planes de urgencia en zonas de inmigración (como por ej. el llamado cinturón industrial de Barcelona). Los aspectos cualitativos quedaron para posteriores reformas.

Este movimiento es paralelo, con un cierto retraso, al ocurrido en otros países como Estados Unidos. Las investigaciones señalan tres oleadas (vease por ej. Wimpelbeg y et. al. 1989) : la primera busca la equidad y la eficacia escolar y se preocupa de que los alumnos de clase social baja de las grandes ciudades adquieran la competencia en el dominio de los conocimientos básicos.

La segunda pone más énfasis en el rendimiento de los medios de que disponen los centros, uniendo la eficacia y la mejora de la escuela (véase por ej. el estudio que a nivel internacional han realizado Austin y Reynolds, 1990). La tercera oleada deberá unir equidad y eficiencia y para ello deberá rediseñar la escuela; este será el trabajo de los años noventa (Holly, 1990).

En esta época de cambios, las innovaciones serán múltiples y la escuela deberá soportar varias al mismo tiempo y gestionarlas a la vez (Wallace, 1991) pero teniendo muy en cuenta la propia historia innovativa de cada centro. El estilo de liderazgo directivo debe tener en cuenta la implementación de múltiples cambios y la historia vivida (como éxito o fracaso) en las anteriores innovaciones (Anderson 1990).

La importancia de la educación y el dinamismo en que vive nuestra sociedad (la omnipresencia del cambio social, como dirá Hopkins, 1984) exigen una innovación en el sistema educativo y al mismo tiempo una escuela de calidad. Precisamente es en este nivel institucional donde el cambio y la mejora adquieren la máxima efectividad.

Como muy bien pone de relieve Escudero (1990, p.211) "la eficacia de un proceso de desarrollo escolar no solo viene dado por la innovación de su cultura, por el grado de aprendizaje logrado en relación con ciertos procesos y procedimientos de trabajo escolar, o por los temas que va abordando y mejorando, sino por el desarrollo de su propia capacidad organizativa y pedagógica para el mantenimiento, la continuidad y la institucionalización de procesos de mejora y cambio. Es en este contexto donde adquiere sentido el postulado de la autodirección del centro educativo y del denominado liderazgo escolar".

2. EL LIDERAZGO DIRECTIVO.

Los directivos escolares necesitan ejercer un liderazgo de diferentes maneras y de acuerdo con su amplio cuadro de imágenes.

Desde la "imagen racional" se les exige que posean y utilicen unas habilidades analíticas y de explicación de la "realidad objetiva" que les ayuden a planificar y dirigir los procesos de mejora. Si bien como nos recuerda England (1989, p. 97): "la acción instrumental basada en el conocimiento predictivo debe acompañarse de una "ideología crítica" para poder asegurarse que el control alcanzado sirve a intereses liberadores y no a intereses represores".

La "imagen democrática" se centra en el trabajo de colaboración, la confianza, las buenas relaciones humanas, el soporte afectivo y motivacional y la justa distribución de recursos.

Para la "imagen política" son fundamentales la capacidad de negociación, la creación de coaliciones, el análisis de la legitimidad y la crítica profunda a una sociedad que esconde las injusticias.

La imagen "ambigua y simbólica" demanda capacidades intuitivas y de discriminación que ayuden a comprender las realidades desde dentro de los actores, tal como ellos las están recreando; y pide que sepa emplear símbolos y crear una rica cultura, compartida por todos los miembros, a fin de que se sientan ilusionados en la tarea educativa.

Si analizamos las funciones del liderazgo institucional desde los tres principales tradiciones de ciencia y racionalidad, como hace England, (1989, p.109) vemos que "la racionalidad empírico-analítico implica una administración como control eficaz en un sentido de gestión técnica; la hermeneútica- interpretativa sugiere una concepción que comporta el promover la comunicación y la comprensión intersubjetiva; y la crítica defiende una concepción de la administración como desarrollo de las condiciones para la autocomprensión, la conciencia crítica y la autodeterminación.

El líder escolar en su actuación debe atender muchos factores y hacer una valoración crítica y no ingenua de las técnicas y estrategias que utiliza. Es interesante la advertencia de Watkins (1989, p.113) para no pensar que "los problemas de las organizaciones se reducen a problemas técnicos, con lo cual se olvidan las relaciones de poder, la estructura de clases y las ideologías legitimadoras alrededor de los cuales se estructuran las organizaciones".

Tanto las teorías organizativas como las referidas a la escuela, así como las investigaciones en estos campos, nos aportan aspectos interesantes que analizaremos desde el liderazgo directivo.

Antes de hablar de la formación de los directores para el cambio institucional debemos de tener en cuenta algunos aspectos. No voy a escoger "objetivamente" los factores clave, sino que "perspectivamente" (en palabras de Schwartz y Ogilvy) presento en mi discurso, algunos temas para la reflexión:

- a)¿ Puede un director proponer un cambio institucional en un sistema educativo donde el centro no es autónomo ?
- b)¿ Que nos aporta la investigación sobre los "effective school" en relación a la figura del director ?
- c)¿ Juega el director un rol en la eficacia escolar y en el mejoramiento
- d)¿ Cuáles pueden ser las funciones de un líder instruccional ?
- e)¿ Que dilemas se le presentan al director como líder instruccional?
- f)¿ Cuáles pueden ser las alternativas al "director fuerte" ?
- g)¿ Cuáles serían las relaciones entre la evaluación y la mejora institucional?

A) EL CENTRO AUTONOMO

Una condición indispensable para que el director pueda propiciar el cambio institucional es que el centro goce de una cierta autonomía y por tanto, se requiere un modelo administrativo más o menos descentralizado.

El centro multicontrolado sin autonomía se ve traspasado por cadenas de controles externos (servicios funcionales de profesorado, recursos, planes de estudios etc.) y no dispone de la capacidad de combinar los elementos según sus necesidades, ya que solo es un eslabón en la cadena de mando. Ello asegura la coordinación y la igualdad, pero no la diferenciación y la absorción de la incertidumbre, así como las demandas del contexto. "Un director escolar que no disponga de ninguna competencia financiera y presupuestaria, que no contrate a su personal y que no pueda elegir el material pedagógico o modificar los programas, vive en un sistema centralizado ¿que otra cosa le queda sino la organización administrativa de detalle y el mantenimiento de la disciplina? (Haag, 1981).

El centro autónomo, por el contrario como institución descentralizada y orgánica, para absorber la turbulencia y variedad del ambiente interno (alumnos, profesores etc.) y externo (contexto socio-cultural) ha de ser capaz de interconexionar las variables y de darles una entidad. Ha de asociar y acoplar variables (profesores, alumnos, planes, recursos etc.) entre ellos y con el ambiente, y por tanto ha de hacer una desconexión o gozar de unos enlaces débiles entre el centro escolar y la jerarquía superior (servicios administrativos, de inspección, etc.). Esta descentralización potencia la función directiva interna, y permite el cambio y la mejora institucional.

La consecuencia es que cada centro escolar es ideosincrático y no se puede controlar completamente. Desde el nivel central, los comportamientos imprevisibles o no estipulados no deben ser considerados errores que hay que corregir, sino manifestaciones de la originalidad de la unidad descentralizada, ya que la diferenciación corresponde a una aptitud de las partes a exhibir actitudes y comportamientos particulares.

El énfasis en su diferenciación y en la innovación centrada en la escuela reconoce la importancia de que los directivos y líderes escolares no sólo sean implementadores de las políticas gubernamentales sino que, y principalmente, sean facilitadores de los cambios iniciados y sentidos por la propia unidad educativa.

La consecuencia inmediata es, en primer lugar que no basta la "lógica de la competencia" sino que se requiere una capacitación y profesionalización real y efectiva para que el centro pueda autónomamente tomar todas estas decisiones. En segundo lugar, se requiere la disponibilidad de medios y recursos: personas, dinero, tiempo, etc.

B) EL MOVIMIENTO DE LAS EFFECTIVE SCHOOLS.

El amplio movimiento y la investigación de las "effective schools" estudia los factores clave que hacen o ayudan a que una escuela sea eficaz o excelente. Los análisis permiten observar la repetición de determinados factores, y entre ellos el liderazgo del director. (veáse en nuestro país los artículos de Rivas, 1986, Borrell 1990, Báez, 1991).

En los trabajos a nivel internacional podemos ver como la importancia del director aparece tanto en los primeros estudios realizados en los años setenta y primeros de los ochenta, (por ejemplo Clark, Lotto and Astuto, 1984) como en los más actuales. Algunos aportan listas de factores (ej. Martimore et al, 1988, Scheerens, 1990) mientras otros presentan modelos interrelacionados (Chrispeels, 1990) o causales (Heck, Larsen and Marcoulides, 1990) y otros se apoyan en marcos teóricos como por ejemplo estudios del liderazgo utilizando la teoría del control social y los aspectos comunicativos para determinar las relaciones entre el director y los profesores (Gougeon et al, 1990).

Mayor interés que la descripción de las escuelas eficaces presentan todos los estudios y planes que recogiendo estos datos se proponen mejorar las escuelas. Entre ellos podemos citar el Plan R.I.S.E. (1984), el estudio longitudinal de Louisiana School Effectiveness (Teddlie et al 1990) o el del condado de San Diego (Pollack, Chrispeels, Watson, 1987 y Chrispeels, 1990).

El Plan R.I.S.E. (Rising to Individual Scholastic Excellence) se inicia en el año 1979 en las escuelas públicas de Milwaukee (18 elementales y 2 secundarias) con alumnos de clase social pobre y rendimiento instructivo bajo. Fue una planificación global de mejora de la escuela basándose en los elementos esenciales de los "instructionally effective school". El liderazgo instructivo del director es uno de los factores clave.

La importancia del liderazgo en la eficacia y mejora escolar se puede observar claramente en el "Effective Schools Program: A Process for School Improvement" del Condado de San Diego (California). Presentan un modelo en el que relacionan tres componentes (clima y cultura; curriculum y prácticas de instrucción, y estructura y procedimientos organizacionales), el liderazgo escolar y los resultados de los estudiantes. Consideran que bastantes de las características de las escuelas eficaces (frecuente evaluación, clima ordenado, etc.) pueden ser considerados mejor como consecuencias del liderazgo instruccional que factores independientes.

Gracias al liderazgo, las variables de la vida escolar proporcionan el contexto adecuado para la mejora del aprendizaje en el aula. El modelo es interactivo, de tal forma que las variables no son factores separados sino elementos interrelacionados en un todo global. A través de un estudio longitudinal de cinco años analizan el impacto de los procesos de mejora escolar y exploran las relaciones entre las escuelas y la administración educativa del Condado.

También la O.C.D.E. en su trabajo sobre "L'efficacité de l'école et de la gestion des ressources éducatives" (1990) considera, después de un detenido análisis de las escuelas eficaces, que un tema de interés particular es el estudio sistemático de la

dirección y gestión pedagógica y propone, como eje de futuras investigaciones, el análisis de las posibles relaciones entre la evaluación del trabajo del director y el rendimiento de los alumnos.

C) EL DIRECTOR Y EL TRABAJO EN EL AULA.

La importancia del director se ve claramente en las investigaciones que analizan los factores que ayudan a la mejora de la enseñanza/aprendizaje que lleve a término el profesor en el aula. En algunos estudios el impacto del director es una variable independiente y en otros forma parte de un factor amplio que engloba diferentes aspectos de la vida del centro, como el llamado "contexto interactivo de la escuela" (Smylie, 1988). Este, que influye positivamente en la vida del aula, se compone de ocho dimensiones (cuatro de los cuales hacen referencia explícita al director, y otros de forma indirecta).

Son los siguientes:

- El director enfatiza los objetivos escolares
- el director supervisa y anima el trabajo de los profesores
- el director facilita la interacción entre el profesorado
- la toma de decisiones es compartida
- el clima de relaciones interpersonales es positivo y amigable
- los profesores se sienten aceptados y respetados.
- se estimula la experimentación
- hay una interacción colegial sobre los temas de enseñanza.

Tal como se puede deducir, el papel que juega el director en la creación y/o potenciación de este "clima y cultura" es fundamental.

Por medio de un estudio longitudinal de tres cursos (1984-1987) Heck, Larsen y Marcoulides (1990) ponen de manifiesto la influencia del liderazgo del director en escuelas elementales y secundarias de alto y bajo rendimiento en California. El rol del liderazgo del director (contexto multidimensional), no sólo en la supervisión y ayuda de los profesores sino en actividades más informales, reorganiza el contexto social de la escuela. " Como el director y los profesores son capaces de organizar y coordinar la vida de trabajo, moldea no sólo las experiencias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos sino también el ambiente en el cual ello tiene lugar" (p.37).

D) EL LIDER INSTRUCCIONAL

¿ Cuáles podrían ser las funciones del director como líder instruccional?. Me parece que Hansen y Smith (1989), al describir los programas de desarrollo del profesorado del distrito escolar de Provo en Utah, tienen una buena respuesta. El

director como participante clave animando y motivando (no por medio de coacción y dominio) logró que el sistema de perfeccionamiento del profesorado obtuviera resultados positivos en la dinámica del aula. Las funciones que le asigna son cuatro las cuales están fuertemente interrelacionadas:

- desarrollo del equipo de profesores: ayuda de compañero y participe en la implementación del programa en cada una de las aulas.
- vínculo curricular: orienta el plan para que los profesores reciban una formación de acuerdo con el curriculum y el plan de estudios del centro, y vela para que el asesoramiento sea positivo.
- supervisión clínica: proporciona las posibilidades de una experiencia compartida entre el director y los profesores; ayuda a que el perfeccionamiento dé resultados positivos en el aula y actuando de "coaching" llega a ser un compañero en la labor de enseñanza/aprendizaje.
- evaluación y asesoramiento: el director recogiendo la información necesaria, presta retroalimentación a todo el proceso y ayuda a tomar mejores decisiones de cara al futuro.

E) DILEMAS DIRECTIVOS.

Este nuevo concepto de director escolar cambia la prioridad de sus roles, pues pasa de ser un gestor de aspectos administrativos al de animador en el campo pedagógico/didáctico. Quizá por ello Glatter (1980) no le llama líder instruccional sino profesional.

Ahora bien ¿cómo lo viven los propios directores? Donaldson (1990), a partir de la experiencia en la Universidad de Maine impartiendo durante diez años cursos para la formación de directivos y su seguimiento, analiza no los efectos en la escuela, sino como el cambio influye en los directores, tal como ellos lo expresan. Ser un líder instruccional no es fácil, porque "no es meramente un rol a adoptar, requiere cierto cambio, pues reemplaza unos antiguos esquemas de comportamiento, de relaciones con otras personas, de creencias y valores" (p.3). Además se les presentan cinco paradojas difíciles de resolver:

1) Paradoja de las elevadas expectativas: establecer objetivos claros y retadores para los alumnos pero al mismo tiempo de acuerdo con sus necesidades e idiocincracia.

2) Paradoja de la rendición de cuentas: determinación y utilización de elevados estándares profesionales para el personal pero a la vez crear una fuerte moral y la participación de los profesores.

3) Paradoja de la agenda de trabajo: ser accesivo, estar abierto, informado, pero también mantener la misión de la escuela y la eficacia organizativa.

4) Paradoja de la autoridad: ahora usted la tiene, pero ahora usted no la tiene.

5) Paradoja del éxito: tiene que ser un director exitoso... pero no hay acuerdo en que signifique esto.

Estos dilemas u otros parecidos se le presentan al director tanto si prioriza los aspectos instruccionales como los administrativos. Cuban (1988) describe tres roles fundamentales en los directores: burocrático-managerial, instruccional y político. La importancia concedida a cada uno de ellos dependerá de una multitud de factores: personalidad, experiencia, valores, etc. de la realidad del centro y de las demás personas, sin olvidar el contexto externo. La priorización de los roles varía, pero en todo trabajo directivo encontramos los tres, incluso en el recorrido histórico de un siglo que realiza Cuban.

F) ALTERNATIVAS AL "DIRECTOR FUERTE"

Hasta aquí hemos estado hablando de liderazgo directivo o de lo que el citado informe de la O.C.D.E. (1991) llama el "director fuerte" y de cuya presencia e importancia hablan diferentes informes nacionales e internacionales. Ahora bien en los propios estudios sobre escuelas eficaces Murphy y Hallinger (1986) señala que no hay que confundir jerarquización y burocrática con liderazgo directivo, ya que también los componentes simbólicos pueden proporcionar una dirección fuerte. "La conexión fuerte entre las escuelas y distritos no es simplemente el producto de los controles burocráticos. Al menos hay evidencia de que los procesos colectivos y de colaboración, y la atención a los aspectos culturales y simbólicos pueden incrementar el grado de conexión en los sistemas organizativos" (p.230).

Pero antes de transplantar a nuestro país las experiencias de otros, debemos recordar las advertencias de la O.C.D.E. (1991) " la posibilidad de aplicar a otros países los hallazgos de las investigaciones nacionales concernientes a directores eficaces, depende críticamente de las tradiciones educacionales, políticas y culturales existentes en cada lugar. Un director fuerte puede resultar muy eficaz en un sistema que exija una dirección clara, si es que han de tomarse decisiones. No se deduce que en donde esto no sucede vaya a ser una figura de autoridad una condición "sine qua non" de una gestión eficaz". (p.124). A continuación el informe presenta alternativas para el director todopoderoso. Estas alternativas son:

- una jerarquía piramidal
- una dirección colegiada
- un primus inter pares

Ejemplo del primero será un sistema autoritario fuertemente centralizado; del segundo cita a Portugal y en la práctica a Dinamarca; y del tercero a España.

"Lo que resulta sin embargo sorprendente es que en los países donde predomina la idea del director todopoderoso está ganando simultáneamente terreno la idea

aparentemente contradictoria de una participación en la toma de decisiones" (p.125). Esta colaboración y participación es una de las características que se repite en las escuelas eficaces. Podemos preguntarnos con Escudero (1990) ¿ está emergiendo la colaboración como un nuevo paradigma educativo?.

G) EVALUACION Y MEJORA..

Para que se pueda implementar el desarrollo institucional es necesaria la evaluación del centro. Por tanto en la formación de los directivos hay que considerar la faceta evaluadora.

Las relaciones entre evaluación y mejora son profundas y se pueden entender en varios sentidos interrelacionados formando vínculos en espiral. Así podemos hablar de evaluación: de la mejora, para la mejora y como mejora (Holly and Hopkins, 1988, Hopkins, 1989). Un primer paso sería evaluar los resultados de un plan de mejora para conocer, por ejemplo su implementación y los factores intervinientes. Un segundo paso sería evaluar para mejorar, intensificando el aspecto formativo de toda evaluación y uniendo tres aspectos básicos que considero profundamente relacionados: evaluación-reflexión-innovación (véase por ejem. Borrell, 1991). El tercer paso, que puede parecer una tautología, indica que el proceso de evaluación y el de desarrollo institucional puede ser lo mismo.

Para que la evaluación como mejora llegue a ser efectiva debe reunir determinados requerimientos (Hopkins p189):

- unir un trabajo particular al nivel general de la escuela
- enfatizar una clara percepción y definición del proceso y los roles
- recibir soporte externo
- ser "owner" a nivel de la escuela
- estar libre de propuestas de rendición de cuentas
- utilizar una sistemática y autoconciente metodología

Como ejemplos de este tercer nivel podemos citar el GRIDS, la revisión basada en la escuela, investigación-acción o el proyecto ISIP. Todos ellos, al igual las escuelas eficaces persiguen la calidad, pero el enfoque es distinto "La diferencia de énfasis tiende en la literatura de las escuelas eficaces a centrarse en el producto en contraste con el "proceso" que es el foco del ISIP" (Hopkins, 1990 p. 187).

3.- LA FORMACION DE DIRECTIVOS.

En el momento en que pensemos en la formación de directivos deberíamos fundamentarnos en las investigaciones sobre el tema. Ahora bien si en ello hay lagunas a nivel internacional, muchas más las habrá en nuestro país.

El documentado estudio de Leithwood, Begley y Cousins (1990) señala temas prioritarios para continuar investigando:

- el impacto de los directores en el estudio de los alumnos, el desarrollo profesional de los profesores y la cultura escolar.
- las prácticas de los directores en relación a aspectos del liderazgo y contexto.
- la influencia de sus prácticas en el cambio.

Como vemos en el tema de esta ponencia (dirección y mejora) faltan investigaciones; brindo, pues, este campo de estudio a todos los interesados por el mismo.

La mayoría de países se preocupan de la formación de sus directivos escolares y van ensayando y evaluando nuevos sistemas. Coexisten varios modelos tanto descentralizados como centralizados y con diferencias dentro de cada uno de ellos; así, mientras "Francia otorga énfasis en la formación inicial, en Suecia se atribuye más importancia a la instrucción en curso de empleo" (O.C.D.E. 1991 p. 127). Otros países como Inglaterra y Gales disponen de una institución encargada de dicha formación, en este caso el National Development Center for Educational Management and Policy de la Universidad de Bristol.

Estados Unidos tiene una más amplia tradición con los "assessment centers" (Miklos, 1988, Wendel and Sybouts, 1988) y con todo el trabajo realizado, por ejemplo, por la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias. A partir de 1985 este sistema se está introduciendo en Canadá (Allison and Allison, 1990). Es interesante estudiar las adaptaciones y los resultados en otro país, pero especialmente el proceso por medio del cual se llevó a cabo, especialmente si pensamos en una posible aplicación en España (en cursos de formación de formadores, ya se están realizando simulaciones en este sentido).

Previo al diseño del programa se deberán estudiar como han realizado Johnson y Snyder (1990) los ámbitos de formación, tanto a través de investigaciones como de las necesidades sentidas por los propios directivos. Disponemos en nuestro país de bastantes trabajos que nos pueden ayudar en este sentido. Voy a citar solo algunos de los recientemente realizados en Cataluña: sobre actitudes directivas (Gairin, 1990), trabajos y roles que realizan los directivos (Antunez, 1991), obstáculos (Tejeda y Montero, 1990), etc., y todo ello sin entrar en el debate de la profesionalización (Bernat, 1991, Gómez 1991, Rul, 1991, etc.) o del cuerpo de directores, ya que es un tema que incumbe a las autoridades políticas.

Ahora en el momento de la implantación de la Reforma, es más importante la preparación de los directivos, tal como nos recuerda el documento "Avaluar por innovar (Department d'Ensenyament, 1991 p. 125)" es necesaria una formación real planificada para aquellos que han de ocupar cargos de gestión y dirección y esta formación ha de incluir los aspectos siguientes:

- a) una acción directa por medio de exposiciones, discusiones, material escrito, etc.
- b) a partir de la misma realidad, pero con una guía tutorial efectiva y real".

Un sistema importante de formación (como hemos visto en relación a evaluación e innovación) es la realización de un trabajo holístico y colaborativo.

Como nos recuerda Escudero (1990 p. 203-204) "El cambio y la formación centrada en la escuela ha de suponer mucho más que la realización de estrategias de cambio o de formación de los profesores.... el control, el desarrollo y la aprobación de todo proceso de autorenovación reside en la propia escuela... una escuela colaborativa... es una escuela comprometida con valores tales como la interdependencia, la apertura, la comunicación, la publicidad, la autoregulación, la colaboración, la autonomía".

Todo el movimiento del "school-based Managment" o del "Self Managing School" (Caldewell and Spinks, 1988; Johnson, 1990) encajarían en esta línea. Para ello, como ponen de relieve Evans y Oberman (1990) en su estudio realizado en las escuelas de Chicago, hay ciertos factores del clima escolar que ayudan a implementar estos procesos de reforma y mejoras.

Pero también los directores (Oberman, 1990) deben de ir adquiriendo no solo unas nuevas técnicas de gestión sino una actitud y unos nuevos valores que transformen su estilo de liderazgo.

A) ETAPAS DE FORMACION.

Considero en la formación de los directores tres etapas:

- 1.- Formación inicial
- 2.- Formación durante los primeros años (1 a 2 años)
- 3.- Formación permanente.

La inicial y la de los primeros años deberán coincidir mientras recomiendo a los consejos escolares que elijan a personas con una formación previa, o la Administración, como hacen ciertos países, imparta una formación a tiempo completo después del nombramiento (una vez superado el concurso o la oposición) y antes de la toma de posesión del cargo.

Actualmente en España aunque no de modo obligatorio ni con posibilidades reales de asistir todos los interesados, se está impartiendo formación para directivos. Hay una amplia gama de cursos, seminarios, ayudas o proyectos de formación, etc. etc. Unos se realizan en horario lectivo, otros no; hay dirigidos a directores y otros a equipos directivos conjuntos; los responsables son la propia administración, o bien instituciones tanto públicas como privadas. Así encontramos los patrocinados por el M.E.C. y diversas Comunidades Autónomas, Facultades y Escuelas de Magisterio, I.C.E.S., C.E.P.S., Movimientos de Renovación Pedagógico, Federaciones, Asociaciones,

Entidades Privadas entre otros. No voy a hacer un análisis de los mismos. Se puede encontrar información en las Actas del Primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, del Congreso Internacional sobre Dirección de Centros, en el material de las reuniones del Forum Europeo de Administradores de la Educación en la Revista Bordón nº 43,2, en las memorias de los diferentes entidades, en los catálogos de Masters y cursos de Postgrado, etc.

Creo que este material, alguno acompañado de una rigurosa evaluación, es suficiente para que los interesados en la impartición de cursos o seminarios, los posibles asistentes y los patrocinadores, negocien la planificación más adecuada, realicen un análisis, una reflexión y propongan un diseño innovativo y contextualizado que se vaya evaluando conjuntamente con su implementación y al finalizar la misma.

Disponemos de menos experiencias y diseños de formación permanente, una vez los directivos ya han recibido las primeras etapas de capacitación. Esta es una de las razones por las cuales presentaré un diseño de formación permanente.

Quizá parezca utópico pensar en esta fase cuando la realidad nos habla del altísimo porcentaje de directores nombrados por la Administración por un año y de los abandonos de aquellos que han seguido cursos de especialización. Pero retomando una de las primeras citas de mi ponencia, no querría que el "escepticismo documentado" de que nos habla la O.C.D.E (1991) nos puede hacer olvidar las soluciones audaces.

Otra razón la encuentro en la investigación sobre distritos eficaces.. Al igual que en las distintas escuelas eficaces, en estos distritos el superintendente (Peterson et al, 1987) se involucra mucho más en la vida de los centros y, con un liderazgo instruccional, motiva a los directores en lugar de dejar que las cosas funcionen por inercia. De igual modo que las escuelas eficaces revelan un acuerdo de los profesores en normas y prácticas de colegialidad, así también en los distritos de alto rendimiento existe esta interacción entre los directores, apoyada por una conducta consultiva y un ethos asociativo propiciado por el superintendente (Coleman, Mikkelson and la Rocque 1990).

El intercambio de experiencias y el apoyo mútuo entre directores con algunos asesores externos, puede ser un sistema de perfeccionamiento centrado en la propia realidad de cada colegio y basado en la investigación-acción.

B) DISEÑO DE FORMACION PERMANENTE.

Este diseño pretende a la vez la capacitación de directores y la introducción de una innovación, en este caso los grupos flexibles en el ciclo superior de la EGB (igualmente podría ser en la enseñanza secundaria obligatoria).
Sus finalidades son:

- A) Desarrollar la capacidad de liderazgo para la mejora escolar de los directores.
- B) Atender las necesidades diferenciales de los alumnos del ciclo superior de acuerdo con el concepto de enseñanza diversificada.

Para el objetivo A, se propone un proyecto basado en la investigación-acción y, en especial, el diseño de Pherson (1982) "Acción Research es Inset for Principals".

Para el objetivo B, estas escuelas habrían seleccionado e implementado un estudio exploratorio de grupos flexibles para determinadas materias.

Este objetivo B se conseguiría dentro del objetivo A por medio de la diagnosis, propuesta de plan e implementación y evaluación del mismo que llevarían a cabo cada una de las escuelas con el asesoramiento de los otros directores y los asesores externos.

Este diseño pretende:

- a) posibilitar que los grupos de tres directores cada uno, junto con dos asesores externos (el inspector y un profesor universitario), trabajen conjuntamente para un proceso de mejora de sus escuelas;
- b) introducir, como recurso para aumentar la calidad educativa, grupos flexibles en ciertas materias del ciclo superior, a fin de atender las diferencias individuales;
- c) facilitar a los directores la práctica de estrategias de comunicación, liderazgo y procedimientos de toma de decisiones y resolución de problemas, en situaciones reales fuera de su escuela, como método de perfeccionamiento directivo;
- d) ofrecer a los directores la posibilidad de desarrollar a la vez el rol de asesor (en las otras dos escuelas) y de cliente (en su escuela) en el mejoramiento escolar;
- e) ayudar a cada director a desarrollar más ampliamente su escuela, con la ayuda de dos compañeros directores como asesores del proceso; así, cada tríada trabajará conjuntamente en la implementación de la innovación de los grupos flexibles en tres escuelas distintas;
- f) incrementar su experiencia viendo la realidad de otras escuelas y participando como asesor en el período de implementación de la innovación en estas escuelas;
- g) aumentar la colaboración y ayuda mutua en la mejora escolar;
- h) reunir y sintetizar, al final de un curso, un modelo de mejora escolar analizando sus puntos fuertes y débiles;
- i) disponer, si el resultado es positivo, de un diseño de formación para el autoperfeccionamiento entre pares, a utilizar como estrategia posterior a la formación inicial o de los primeros cursos directivos.

Pienso que éste diseño es adecuado para las necesidades y expectativas de un grupo de directores que ya han realizado una formación previa (dos cursos) y están acostumbrados a trabajar en grupo. Es válido ya que:

- a) además de orientarles en la introducción de una innovación, ayuda al desarrollo de su capacidad como director y líder educativo;
- b) la prolongación de la enseñanza hasta los 16 años con su doble caracterización de comprensiva y diversificada, requiere una flexibilización en el currículum y una adecuación a los alumnos;
- c) la formación previa de estos directores, les capacita para una labor de investigación y reflexión en su propio quehacer;
- d) la unidad de innovación y perfeccionamiento es la escuela; como afirman la mayoría de estudios;
- e) hay que buscar fórmulas colaborativas de trabajo y ayuda en la mejora escolar;
- f) son importantes la sectorización de la enseñanza y la intercomunicación de las escuelas que conviven en una misma comunidad;
- g) los sistemas de liderazgo democrático son los más adecuados para motivar y coordinar instituciones que, como las escuelas, están formadas por profesionales con titulación superior que realizan una función formativa.

Comprende varias etapas:

El trabajo se realizará en cinco etapas más una previa. Supongamos que en la formación participen seis directores

ETAPA 0: Previa

- *Reunión/es de los directores con los dos asesores externos: Inspector y Profesor Universitario, para el planteamiento general
- *Negociación de las funciones de los asesores externos: sesiones conjuntas con los directores para apoyo en el trabajo, aportaciones técnicas e información, asesoramientos puntuales, intervención directa cuando sean reclamados, etc.
- *Constitución de las dos tríadas directivos por autoselección.
- *Autorización de la inspección para las ausencias de la escuela cuando están visitando o asesorando las otras.
- *Los directores asesores deben presentar al claustro y negociar sus ausencias de la escuela y concretar la delegación de funciones.
- *El director cliente debe presentar y negociar con el claustro y equipo las funciones de los distintos asesores.
- *Los tres directores estudian y determinan unas primeras directrices del trabajo.

ETAPA 1: Planteamiento

Planteamiento del problema "Evaluación y optimización de las agrupaciones flexibles"

*Los directores junto con los asesores externos reflexionan sobre la organización de los grupos flexibles y reciben formación sobre esta temática y las estrategias de la investigación.

*Los directores determinan las técnicas de recogida de información: observación y entrevistas; reflexionan sobre la creación del clima de apertura y ayuda mutua.

*El director cliente y su equipo estructuran la información previa y preparan la visita de los asesores.

ETAPA 2: Diagnósis

*Los directores asesores visitan las escuelas para estudiar la experiencia de los grupos flexibles:

- observan,
- entrevistan.

*Intercambian información entre ellos para reforzar su imparcialidad.

*Los directores pueden pedir el asesoramiento o la presencia (observación, entrevista) de los asesores externos.

*Los directores asesores utilizan técnicas de triangulación.

*Con los datos reflexionados, los directores asesores preparan un informe imparcial con sus (posiblemente divergentes) percepciones de las observaciones.

*En este informe deben constar, en relación con los grupos flexibles

- aspectos que deben continuar,
- aspectos que deberían mejorarse,
- aspectos nuevos a introducir.

ETAPA 3: Feed-back

*Los directores asesores presentan al claustro o equipo de profesores el informe preparado con aportación de todos los datos y sugerencias.

*El director cliente, junto con el claustro o equipo, analiza y discute el informe.

*Se aportan nuevos datos como feed-back y se devuelve la información.

*Pueden realizar otra sesión con los directores asesores.

ETAPA 4: Plan de acción

*Los asesores externos orientan a los directores sobre planificación, implementación y evaluación de las innovaciones; en especial, las relacionadas con los grupos flexibles.

*El director cliente y su equipo redactan un Plan de Acción, señalando:

- aspectos a introducir (mejoras o innovaciones),
- estrategia prácticas de implementación.

- *Si el proceso se ha realizado a nivel de equipo, debe negociarse su aceptación por el claustro.
- *el Plan debe ser presentado, defendido y aprobado por el Consejo Escolar e introducido en el Plan de Centro.
- *Los directores asesores negocian las metas y criterios de evaluación de los cambios que se pretende introducir.

ETAPA 5: Implementación del Plan y reflexión sobre la acción

- *Se preveen tres encuentros de los directores asesores con el equipo de cada centro.
- *Se continua un Seminario permanente con la presencia de los asesores externos una vez al mes.
- *Los profesores participantes :
 - reflexionan sistemáticamente sobre los cambios propuestos;
 - recogen información que puede iluminar la reflexión que van realizando a partir de :
 - + incidentes críticos
 - + entrevistas a alumnos
- *Los profesores participantes elaboran conjuntamente con el director, al concluir el curso, un informe acerca de la eficacia de la innovación introducida. Un resumen del mismo se incluye en la Memoria de Curso.
- *El equipo de directores, conjuntamente con los asesores externos, llevará a cabo un segundo Informe, comparando los seis estudios de casos realizados.

4.-CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

Las consideraciones anteriores referidas tanto a aspectos generales como al plan de formación nos llevan a las siguientes conclusiones:

- La importancia de la escuela como unidad de mejora del proceso educativo.
- La necesidad de una mayor autonomía para responder al reto de la diversidad. Pero cualquier autonomía y descentralización requiere una mayor profesionalización y dirección.
- El liderazgo directivo es esencial para un mejor funcionamiento de la escuela y, por tanto, de la educación.
- Ser líder, es ser una persona aceptada, valorada y reconocida por todos.
- Para que un líder sea reconocido como tal ha de captar y orientar las necesidades, aspiraciones e ilusiones de las personas que dirige, y ayudarles a resolver sus problemas y los de la institución, intentando que cada vez sea de mayor calidad.
- El líder necesita una capacitación técnica para lograr los objetivos de la escuela en los aspectos de gestión tanto administrativo-económico como curricular y de personas.

- También ha de poseer las capacidades para motivar y potenciar los recursos humanos del centro y crear una "cultura" rica que estimule la innovación y la mejora.
- Los directores, por tanto, necesitan unos conocimientos específicos y unas aptitudes a fin de aumentar las propias posibilidades de influir y mejorar las actividades pedagógicas y la vida social de la escuela, la organización interna y la competencia profesional del equipo de profesores.
- La buena marcha de la escuela se sitúa en dos niveles:
 - * el del funcionamiento ordinario, en que el director ha de obtener el máximo aprovechamiento de los medios de que disponga.
 - * el de la innovación y mejora para avanzar hacia una educación de mayor calidad.

Los modelos indicados anteriormente (líder instruccional) se mueven en un segundo nivel, pero es necesario haber logrado el primero. Ahora bien, tampoco debemos olvidar el horizonte de la innovación y mejora constantes. Una reforma como la que ahora se lleva a cabo se hace día a día, de acuerdo con las posibilidades de cada centro de manera diversa y autónoma, y nunca podrá ser implementada de una vez y por real decreto.

- Los directores escolares necesitan una preparación inicial (previa a la carrera) y una formación permanente. Los aspectos teóricos de esta formación son fáciles de valorar y adquirir, los que hacen referencia a la actitud son más difíciles.
- Esta preparación comprende diferentes aspectos entre los cuales señalo:
- Presentar la dinámica funcional de toda institución educativa como un sistema integral, a fin de posibilitar el análisis contextual de los diferentes aspectos que envuelven y constituyen la actividad educativa como base de una gestión adecuada.
 - Tener capacidad para analizar sistemáticamente los problemas, para planificar, ejecutar y evaluar las instituciones educativas.
 - Profundizar en las áreas funcionales de la organización, prestando especial interés en definir sus problemas, otorgando un enfoque innovador a las posibles soluciones.
 - Ofrecer y posibilitar el dominio de los instrumentos y recursos científicos y técnicos (de planificación, ejecución, evaluación, etc.) que son necesarios para la función directiva.
 - Dotar de los medios adecuados para la autoevaluación institucional como una estrategia de innovación y mejora de la escuela.
 - Integrar las diferentes funciones directivas dentro del marco de una visión más general que facilite la transformación de la institución educativa y, más concretamente, en el ambiente de la renovación pedagógica.
 - Preparar para una investigación en las cuestiones organizativas, orientadas a un aspecto pragmático, eficaz y renovador.
 - Capacitar para la investigación-acción como un medio para mejorar la actuación tanto en el ámbito didáctico como organizativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allison, P. and Allison, D. (1990): Playing PACman in Canada: Reflections on the introduction and use of NASSP principal assessment centres in Canada. Paper A.E.R.A. Boston.
- Alvarez, M. (coord.) (1992): La dirección escolar: formación y puesta al día. Magisterio Español. Madrid.
- Anderson, S. (1990): Principal's management style and patterns of teacher implementation across multiple innovations. Paper. A.E..R.E. Boston.
- Antunez, S. (1991): Anàlisi de les tasques dels directors i directores de centres públics d' ensenyament primari de Catalunya. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Austin, G. and Reynolds, D.(1990): "Managing for improved school effectiveness: an international survey" School Organization 10, 2, p.167-178.
- Baéz de la Fe, B. (1991): "El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa". Revista de Educación, nº 294, p.407-426.
- Bates, R. et al. (1989): Práctica crítica de la administración educativa. Universitat de Valencia. Valencia.
- Bernat, A. (1991): "La profesionalización de las tareas directivas y de apoyo a la docencia" Bordón 43, 2, p. 117-118.
- Borrell, N. (1990): " Investigar en ortganizació educativa: algunos aportaciones dels Estats Units". Temps d'Educació, 3,1, p.231-251.
- Borrell, N. (1991): "Evaluación-reflexión-Innovación en la dinámica de un Centro Educativo" Comunidad Educativa, 187, p.5-10.
- Caldwell, B. and Spinks, J. (1988): The self managing school. The Falmen Press. Susse.
- Cameron, K.S. (1978): "Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education" , Administrative Science Quarterly, 23, p. 604-632.
- Chrispeels, J. (1990): Achieving and sustaining school effectiveness: a five year study of change in elementary schools. Paper A.E.R.E. Boston.
- Clark, D.L. , Lotto, L.S. and Astuto, T.A. (1984): " Effective schools and school improvement: a comparative analysis of the lines of inquiry" Educational Administrative Quarterly, 20, 3, p.41-68.
- Cuban, L. (1988): The managerial imperative and the practice of leadership in schools. State University of New York Press. Albany.
- Davis, G.A. and Thomas, M.A. (1989): Effective schools and effective teachers. Allyn and Bacon. Boston.
- Departament d'Ensenyament (1991): Avaluar per innovar. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Donaldson, G. (1990): Principals in transition: Dilemmas in moving from manager to instructional leader. Paper A.E.R.A. Boston.
- England, G. (1989): Tres formas de entender la Administración Educativa en Bates et al. Práctica crítica de la Adminisatración Educativa. Universitat de Valencia, Valencia.

- Escudero, J. M. (1990): El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. 1er. Congreso de Organización Escolar . A.D..D.O.E.C. Barcelona p. 189-222.
- Evans, W. and Oberman, G. (1990): The role of school climate factors in enhancing the implementation of school-based management processes. Paper A.E.R.A. Boston.
- F.E.A.E. (1991): La direcció escolar en la cruilla de la reforma. Actes. Barcelona.
- Gairín, J. (1990): Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales. 1er. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Comunicaciones A.D.D.O.E.C. Barcelona p. 114-130.
- Glatter, R. (1990): La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos, en 1er. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. A.D.D.O.E.C. Barcelona p. 168-188.
- Gómez, G. (1991): "Las funciones directivas y su profesionalización " *Bordón*, 43, 2, p. 119-129.
- González, M.T. (1988): "La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa". *Anales de Pedagogía*, 6, p. 27-35.
- Gougeon, T.; Hutton, S. and McPherson (1990): A quantitative phenomenological study of leadership social control theory. Applied to actions of school principals. Paper A.E.R.A. Boston.
- Heck, R.; Larsen, T. and Marcoulides, G. (1990): Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. Paper A.E.R.A. Boston.
- Hill, T. (1989): *Managing the primary school*. David Fulton Pb London
- Holly, P. (1990): "Catching the wave of the future: moving beyond school effectiveness by redesigning schools" *School Organization*, 10,2,p.195-212.
- Holly, P. and Hopkins, D. (1988): "Evaluation and school improvement" *Cambridge Journal of Education*, 18,2, p.221-245.
- Hopkins, D. (1990): "The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis" *School Organizational*, 10, 2, p.179-194.
- Hopkins, D. (1989): *Evaluation for school development*. Open University Press. Milton Keynes.
- Hopkins, D. et.al. (1984): *Alternatives on school improvement*. The Falmer Press. London.
- Johnson, N. (1990): "Self-management strategies for headteachers" *School Organization*, 10, 2, p. 239-246.
- Johnson, W. and Snyder, K. (1990): Instructional training needs for educational administrators. Paper A.E.R.A.
- Leithwood, K. ; Begley, P. and Cousins, B. (1990): "The nature, causes and consequences of principal's practices: An agenda for future research" *Journal of Educational Administration* 28, 4, p. 5-31.
- Marcoulides, G. and Heck, R. (1990): " Educational policy issues for the 1990s: Balancing equity and excellence in implementing the reform agenda" *Urban Education*, 25, 3, p. 304-316.

- Martimore, P. et al (1988): Key factors for effective junior schooling in Glatter et al. *Understanding school management*. Open University Press. Milton Keynes p. 117-123.
- Miklos, E. (1988): Administrator selection, career patters, sucession and socialization, in Boyan, N.J. (ed.) *Handbook of Research in Educational Administration*, Longman. New York. p. 53-79.
- Murphy, J. and Hallinger, P. (1986): "The superintendent as instructional leader: Finding from effective school districts" The Journal of Educational Administration, 24. p. 213-236.
- Oberman, G. (1990): The changing rol of the principal in implementing school-based management. Paper A.E.R.A. Boston.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Paidós/ M.E.C. Madrid.
- O.C.D.E. (1990): *L' efficacité de l' cole et de la gestión des ressources  ducatives*. O.C.D.E. Paris.
- Peterson, K.D. et al (1987): "Superintendent's perceptions of the control and coordination of the technical case in effective school districts" Educational Administration Quarterly, 23 p. 79-95.
- Pherson (1982): Action research is INSET for principals. Documentos ERIC.
- Pollack, S. ; Chrispeels, J. and Watson, D. (1987): A description of factors and implementation strategies used by schools in becoming effective for all students. Paper A.E.R.E. Washington..
- Riches, C. and Morgan, C. (1989): *Human Resources Management in Education* Open University Press. Milton Keynes.
- R.I.S.E. (A guide to effectiveness local school planning guide) (1982): Milwaukee Public Schools. Milwaukee.
- Rivas, M. (1986): "Factores de eficacia escolar: una línea de investigación did ctica" *Borb n* 264 p. 693-708.
- Rul, J. (1991): La dirección escolar en la d cada dels 90. I Jornades sobre Dirección Escolar. F.E.A.E. Barcelona. p. 23-58.
- Scheerens, J. (1990): "Process indicators of School Functioning" School Effectiveness and Improvement: an International Journal of Research, Policy and Practice. 1,1, p. 61-79.
- Subdirección General de Formación Permanent (1990): *Formación per a l' organitzaci n i gestión de Col legis públics: un nou disseny a Catalunya*. 1er. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Comunicaciones. A.D.D.O.E.C. Barcelona p. 102-107.
- Teddle, Ch. ; Stringfield, S. ; Wimpelbery, B. and Kirby, P. (1990): Phase four of the Lousiana school effectiveness study: Preliminary results. Paper. A.E.R.A. Boston.
- Tejada, J. y Montero, J. (1990): El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes. 1er. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Comunicaciones A.D.D.O.E.C. Barcelona p.107-114
- Wallace, M. (1991): "Flexible planning: a key to the management of multiple innovations" Educational Management and Administration. 19, 3, p.13.

Watkins, P. (1989): El administrador como gestor en Bates, et al. *Práctica crítica de la administración educativa*. Universidad de Valencia, Valencia.

Wendel, F.C. and Sybouts, W. (1988): *Assessment center methods in educational administration: past, present and future*. University Council for Educational Administration. Tempe.

Wimpelbegy et al. (1989): "Sensitivity to context. The past and future of effective schools research" *Educational Administration Quarterly*, 25,1, p.82-107.