

MESA 4

**LIDERAZGO Y DESARROLLO
INSTITUCIONAL**

DIRECTOR Y CAMBIO: UN BINOMIO INCIERTO

Francisco Manuel Gago Rodríguez

1.INTRODUCCION

Durante los últimos 50 años se han venido realizando miles de estudios e investigaciones empíricas sobre la figura del director escolar. Las interpretaciones en torno al tema son múltiples, y cada una aporta algo, aunque todas, dada la compleja red de relaciones y variables en juego, se erigen, en definitiva, como explicaciones incompletas, pues no se ha llegado aún a una respuesta definitiva. A su vez, tanto la literatura como la investigación sobre el cambio no han sido menores. Bien sea bajo la perspectiva de la reforma educativa, bien bajo la de la innovación en la escuela, o bien bajo cualquier otra configuración del cambio (a mayor o menor escala), este aspecto connatural a la propia esencia de la educación ha estado siempre presente en las investigaciones y pensamiento educativos. Más, si cabe, ahora que se exige un cambio profundo en la organización actual de los centros que implican a la función directiva como gestora de las innovaciones estructurales que conlleva, para adaptar las actuales estructuras a las propuestas de cambio (Alvarez, 1990). Por su especial incidencia en el momento educativo actual de nuestro país, así como por la gran importancia y desarrollo que ha tenido y tiene en el ámbito de la literatura e investigación educativas, parece oportuno reflexionar sobre las mutuas implicaciones existentes entre la figura del director escolar y el cambio institucional.

2.EL PAPEL DEL DIRECTOR EN LOS PROCESOS DE CAMBIO

El directivo actual se prevé en un ambiente de permanente cambio, por lo que parece razonable suponerle un comportamiento innovador. Se ve abocado a impulsar la innovación como un elemento más del proceso directivo (Ciscar y Uría, 1986; Gairín 1991): debería ser el primero y el que ayuda a introducir cambios e innovaciones en su Centro (Pascual y Villa, 1991). Pero además parece el más apropiado para coordinar todo el

proceso de renovación e innovación educativas apoyando las iniciativas del profesorado con los recursos que consiga de las administraciones (Alvarez, 1990).

En este sentido, ya determinadas aportaciones provenientes de la esfera de estudio del liderazgo (ver Halpin, 1954; Fiedler, 1967; Owens, 1976; Calder, 1977) parecían contener implicaciones evidentes sobre el importante papel del director en los procesos de cambio. No obstante existe una abundante literatura, que se ocupa específicamente del tema, presentando, con un consenso casi generalizado, al director como pieza clave en el cambio educativo a nivel de Centro (Lieberman & Miller, 1981): el movimiento de las "escuelas eficaces", sin ir más lejos, lo coloca en el punto de mira para promover la reforma educativa.

Aunque toda introducción de cambios depende de muchos factores, parece, sin embargo, que el liderazgo del director es uno de los más determinantes de cara a su éxito o fracaso (Thomas, 1978): allí donde éste muestra interés por una determinada innovación, el profesorado acaba asumiéndola con una mayor consistencia (Hall, Hord & Griffin, 1980).

Puede decirse que la forma más común de introducción de cambios consiste en un proceso organizativo donde el director toma, efectivamente, tal decisión (Reid *et al.*, 1981): es quién asume la iniciativa de introducir el cambio y, aún cuando no es así, su respaldo es necesario para llevar adelante cualquier propuesta de innovación por parte del profesorado (Nicholls, 1983).

En definitiva, tanto la experiencia como la investigación parecen indicar que aquellas escuelas que muestran una mayor implicación en procesos de cambio son las que presentan, asimismo, un considerable compromiso por parte del director en la estructuración de tales procesos. Es más, los datos relativos a las configuraciones de los roles de liderazgo y facilitación del cambio de los directores respaldan el argumento de que, a pesar de la variedad de funciones que asumen, siempre disponen de tiempo y energía para dedicar a los procesos de cambio (Huling-Austin *et al.*, 1985).

Pese a todo no puede caerse en un optimismo desmedido, ya que muchas investigaciones han cuestionado el papel facilitador de cambio del director: indican que, o bien los directores no son tan importantes, o bien que no prestan gran atención a ese aspecto.

Wolcott (1973), por ejemplo, afirma que son quienes ofrecen mayor resistencia al cambio, dado que su meta es salvaguardar el continuismo en sus Centros: los auténticos agentes del cambio son los profesores y padres jóvenes, e, incluso, los propios alumnos.

Por otra parte no puede obviarse su auténtica actividad cotidiana: emplean la mayor parte de su tiempo en interacciones "cara a cara", reuniones y llamadas telefónicas (puesto que su rol principal consiste en mantener la estabilidad), por lo que de hecho prestan muy poca atención a los cambios (Morris *et al.*, 1982). El análisis de lo que realmente hacen los directivos en sus puestos de trabajo poco o nada tiene que ver con las funciones directivas

que prescriben las teorías "clásicas". Su actividad se caracteriza por asumir una gran cantidad de trabajo, de naturaleza muy diversa y por estar sometido a un ritmo trepidante. Además se ejecuta de forma fragmentada, en cortos períodos de tiempo, mediante acciones que suelen ser muy directas y utilizando medios verbales, sobre todo (ver Mintzberg, 1975 y 1983; Gronn, 1983; Hall, Mackay & Morgan, 1988; etc.).

Esta controversia respecto al papel del director en el cambio aparece, incluso, en un mismo estudio/investigación o autor. El "*Rand Change Agent Study*" (1974-1978) es una cita frecuente, dadas las implicaciones que esta investigación (realizada entre 1973 y 1977) ha tenido para el cambio en los centros escolares. Aunque no se centraba directamente en el papel del director, sus resultados fueron significativos:
+ una tercera parte de los profesores encuestados pensaba que su director actuaba primordialmente como administrador: no se implicaba en el cambio;
+ en los proyectos que obtuvieron éxito, el director apoyaba los cambios.

El "*DESSI Project*" (Dissemination Efforts Supporting School Improvement), es otro ejemplo paradigmático: Crandall & Loucks (1983), en el resumen de los hallazgos obtenidos, afirman que el director juega un papel decisivo en el cambio: un sólido liderazgo, preferentemente del director, es el factor que contribuye de un modo más directo y seguro a cambios eficaces. Y, aunque no descartan que pueda ser asumido también por alguien de la Administración, parecen entrar en contradicción con Huberman & Miles (1984), quienes a partir de los estudios de casos, encontraron que los directores ocupaban sólo un papel secundario, puesto que el principal (en 10 posibilidades sobre 12) lo asumía personal de la Administración

Tal apreciación ambivalente puede encontrarse también en los trabajos de muchos autores. Fullan (1982) había aportado un excelente resumen de la investigación realizada hasta entonces, afirmando que el cambio sólo es una las fuerzas que exigen atención por parte del director, y que, generalmente, no es la más compulsiva: al menos la mitad de los directores actúan principalmente como administradores y resolutores de las crisis. Pero en un trabajo posterior (1986) indica que si bien es posible que se de el cambio sin el director (Crandall *et al.*, 1983), sería fácil reunir cien estudios de investigación que mostraran que cuando el director apoya activamente el esfuerzo de cambio, probablemente, éste se llevará a cabo.

Ball (1987), incluso en un mismo trabajo, indica, por un lado, que el papel del director en el marco micropolítico del Centro es fundamental, al menos en tres aspectos: (a) elemento impulsor del cambio, (b) enlace con al Administración educativa, y (c) conductor y árbitro para que las relaciones y negociaciones se den en ambientes lo menos conflictivos posibles; mientras que afirma, por otro, que los conflictos relacionados con los cambios, o bien involucran, o bien se centran en el director como líder escolar:

"El director puede bloquear, sofocar, disuadir e ignorar efectivamente a grupos de la escuela que propicien el cambio" (Ball, 1989. p. 89).

Sea como fuere hay que tener en cuenta que, actualmente, las características de las principales perspectivas de innovación educativa tienen implicaciones directas en el Centro escolar como lugar de trabajo, bien enfocándose directamente hacia su transformación, bien considerándola como el requisito para el cambio (San Fabián, 1992), y que, en ambos casos, la calidad de la dirección tiene una influencia omnipresente, para bien o para mal, en todo proceso innovador. Owens (1976) afirmaba que el agente fundamental de la innovación educativa es el propio director que la posibilita u obstaculiza, y predispone a favor o en contra a los demás estamentos de la comunidad:

- + ofreciendo o retirando su apoyo personal a los proyectos surgidos del claustro;
- + abriendo canales de información que transmitan la necesidad y oportunidad de tal proyecto de innovación al resto de la comunidad;
- + estimulando o dificultando aquellas iniciativas que surgen de grupos innovadores o inquietos;
- + orientando recursos económicos o priorizando objetivos que se ajusten a cierta innovación en concreto, etc.

Ante esta consideración general de la dirección como elemento clave a la hora de introducir cambios en los Centros surgen numerosas cuestiones, en gran parte derivadas del hecho de que los establecimientos escolares están permanentemente expuestos a un funcionamiento esquizofrénico producido por su desajuste estructural: ¿Cuál es el principal rol actual del director?, ¿es necesaria una especialización o formación específica para llevar a cabo las funciones propias de la dirección?, ¿puede la dirección escolar actuar como factor de cohesión y de creación de vínculos internos?, ¿interviene el estilo de liderazgo en el éxito o fracaso del cambio?, ¿puede aprenderse a utilizar un determinado estilo de liderazgo?, ¿cómo pueden los directores llegar a modelar los valores y potenciar el sentido de compromiso de los profesores con respecto al cambio?, ¿pueden introducirse cambios en la escuela desde el liderazgo del director?, ¿es posible dar apoyo y respetar la autonomía del profesorado al mismo tiempo?, ¿qué tipo de cambios pueden introducirse?, ¿cuál es su impacto en los resultados educativos de los centros, en el rendimiento de los alumnos?, etc..Se podrían añadir muchas más cuestiones, pero dada la limitación que supone toda ponencia vamos a ceñirnos a lo que la investigación y la experiencia indican de forma clara y específica.

3. QUE PUEDE HACER EL DIRECTOR EN LOS PROCESOS DE CAMBIO

Toda línea de investigación parece acabar identificando la significación del papel del director en el cambio, bien como agente de cambio, propiamente dicho, o simplemente como figura clave en el Centro. Más productivo que entrar en una discusión respecto al

papel que juega el director (agente de cambio o simple pieza clave) puede ser reflexionar sobre qué pueden hacer, realmente, los directores en los procesos de cambio. Al respecto pueden citarse ciertos aspectos lo suficientemente contrastados por la experiencia y consensuados por la investigación como para servirnos de guía:

(1) El cambio planificado debe verse como un proceso no como un acontecimiento: se asume, generalmente, que se necesitan varios años para asimilar un cambio de tamaño, escala e impacto significativos. El proceso suele dividirse en 3 etapas, hasta cierto punto arbitrarias (ver, por ejemplo, el "*Rand Change Agent Study*", 1974-78; Glatter, 1990; etc.):

1. Iniciación o confirmación de apoyo: aportación de nuevas ideas y busca de apoyo institucional para las mismas. 2. Ejecución: puesta en práctica mediante un proceso de "adaptación mutua" escuela - innovación; 3. Institucionalización (o estabilización): el cambio pasa a ser parte permanente del sistema (en normas y trabajo rutinario del Centro). Tal vez sea, sin embargo, más interesante reflexionar sobre la propuesta de Reinhard *et al.* (1980) que contemplaron cuatro etapas, indicando específicamente, en cada una, cómo puede contribuir el director al éxito del proyecto (dado que su conducta apoya o impide los proyectos de cambio consolidados externamente):

1ª Etapa: Planificación e iniciación.

Son determinantes su conformidad e implicación en el proyecto, así como la comunicación de su apoyo y entusiasmo a los demás.

2ª Etapa: Establecimiento de un sistema de funcionamiento temporal para el proyecto. Los proyectos de éxito cuentan con directores que asumen un papel positivo o activo en ellos, y proporcionan, con rapidez, todo recurso personal/material necesario.

3ª Etapa: Puesta en marcha y desarrollo. El permanecer interesados y siempre dispuestos a ayudar a resolver cualquier problema, que pudiera surgir, determina el éxito. Precisamente durante este período, los directores que actuaban como agentes/facilitadores del cambio, comenzaban a delegar en otros.

4ª Etapa: Conclusión e institucionalización. Las conductas críticas de los directores se cifran en un compromiso continuo con el proyecto y en su habilidad para proporcionar los recursos necesarios que posibiliten la continuidad del proyecto.

(2) El director debe, por un lado impulsar y potenciar el cambio institucional, y, por otro, debe cambiar personalmente en su manera de proceder (Tejada y Montero, 1990).

Se trata de redefinir los roles, ya que no es suficiente con cambiar a los individuos. Esto implica que los miembros de la institución escolar se comprometan con la innovación y estén dispuestos a realizar los cambios precisos. Y, claro está, el primero que debe estar dispuesto a hacerlo es el propio director que ha de partir de su propio cambio personal para potenciar e impulsar el institucional.

(3) Los proyectos de más éxito cuentan con una intensa implicación de los directores en las primeras etapas. Lo que hacen en estas fases afecta drásticamente el posterior éxito o fracaso del proyecto ("*The Teacher Corps Projects*" -Reinhard *et al.*, 1980; Rosenblum & Jastrzab, 1980-). Cuanto más se interesa e implica el director y cuanto más convencido está el personal de su compromiso para con la innovación, mayor posibilidad de éxito tiene el proyecto. El director ha de analizar la situación antes de introducir la innovación, para determinar si se dan/pueden darse las adecuadas condiciones para su éxito, venciendo obstáculos/resistencias y posibilitando la creación y mantenimiento de dichas condiciones. De ahí se derivará la decisión de introducirla. Además después habrá de supervisar la innovación y proporcionar los recursos y soportes necesarios.

Ha de tener, pues, un papel activo en la innovación (Gairín, 1988), que pase por la observación de situaciones problemáticas, la elaboración de planes de actuación alternativos, su puesta en práctica, la observación y análisis de la evolución de la situación y de los procesos que durante la innovación se mezclan y, al mismo tiempo, buscar una activa colaboración. Esta implicación de los directores es importante, pero activa no es sinónimo de directa; de hecho en muchos casos, podrán y deberán delegar su responsabilidad.

(4) El papel clave del director se ha de cifrar sobre todo en aprobación y respaldo. Que apruebe y apoye activamente un cambio afecta directamente al éxito en su adopción y continuidad. De hecho las escuelas, donde los directores apoyan más al personal, son las que, en realidad, llevan a cabo los proyectos. Pero, ¿cómo pueden hacerlo?. Por supuesto no existen reglas fijas, sin embargo un director puede desarrollar ciertas prácticas de carácter general, tales como ("*Effective Use of Time Program*": Stallings & Mohlman, 1981):

- + "ponerse a la altura" de los profesores para ayudarles;
- + ejercer una crítica constructiva y explicar las razones por las cuales sugiere el cambio;
- + ser los primeros en compartir las nuevas ideas;
- + actuar como modelos;
- + estar bien preparados;
- + preocuparse por la satisfacción personal de los profesores.

Igualmente, para facilitar el cambio, los directores necesitan cierta cantidad de lo que podría llamarse "*potencia organizacional*" (Little, 1981) en cuanto al establecimiento de normas y procedimientos. Entre los modos en que un director puede influir sobre ello tenemos:

- + comunicar en reuniones del Claustro aquellas expectativas que mantiene respecto a los profesores;

- + presentar tales expectativas como prácticas que los profesores pueden revisar y seguir mediante reuniones periódicas;
- + ofrecer su propia conducta como modelo de procedimientos y/o normas que apoya;
- + fortalecerlos o debilitarlos a través de su sanción personal ;
- + incrementar o reducir la actividad a través de mecanismos formales (como decidir quién puede utilizar recursos internos: presupuestos, materiales, horarios, etc.; garantizar el acceso a tales recursos; decidir respecto disposiciones especiales o tiempo libre; ...), e informales (reconocer, por ejemplo, el trabajo bien hecho).
- + proteger a quienes llevan a cabo lo que exigen: un modo de facilitarles la labor consiste en actuar como "parachoques"/"amortiguadores" entre la Administración y el profesorado.

Finalmente, como quiera que los resultados de la puesta en práctica de toda innovación dependen de factores internos ("*Rand Change Agent Study*", 1974-78), ha de centrar su apoyo en:

+ *El clima organizacional*. El apoyo activo del director es importante; cuando el profesorado percibe que éste aprecia y apoya un proyecto, probablemente, se pondrá en práctica.

+ *La motivación de los participantes*. La principal contribución del director ha de consistir en proporcionar apoyo moral al profesorado (crítica para la institucionalización).

+ *La estrategia de puesta en práctica utilizada por el director*.

+ *El ámbito del cambio*. Ha de apoyar al profesorado en la adaptación del proyecto al Centro, así como en la adopción de aquellos materiales que más y mejor sintonicen con las necesidades locales

(5) Los cambios en educación son imposibles si quienes ejercen tareas directivas en los centros educativos carecen de la formación adecuada para desempeñarlas.

Si el directivo es esencial para alentar/dirigir procesos de innovación/cambio, deberá hacerlo partiendo de conocimientos que no se adquieren sólo mediante la experiencia.

Dado el proceso de cambio social y técnico propio de la sociedad, así como la incertidumbre que ello genera, es inconcebible que cualquier profesor/a sea apto/a para el desempeño de funciones directivas sólo por el hecho de cumplir el requisito de ser un/a docente experimentado/a (Antúnez, 1991).

Los cambios son imposibles sin una adecuada y completa formación para ejercer los cargos directivos. Y entre las áreas más comunes en las que los directivos necesitan más

formación se encuentra la dirección del cambio y desarrollo: estrategias de planificación a largo plazo, innovación, puesta en marcha de cambios, etc. (Buckley, 1985).

Manuel Álvarez (1990) sustenta este mismo punto de vista al ofrecer su perfil del director de la Reforma: "...es el de un profesional altamente cualificado en gestión y recursos técnicos y personales y con experiencia para hacer frente a un cambio que parece sustancial y con una buena formación específica en organización y gestión" (p. 70).

(6) El director debe conocer los principales obstáculos y resistencias que enfrenta toda introducción de innovaciones en los Centros educativos .

Un problema generalizado se deriva de que la mayor parte de las iniciativas de reforma escolar vienen promovidas desde fuera de la escuela, y en estos casos un cuestión inicial que necesariamente se ha de resolver es la adecuación de tales iniciativas a la estructura organizativa del Centro (Simons, 1987).

Ahora mismo nos encontramos, por un lado, inmersos en un proceso de reforma que, como tal, supone un cambio importante en la organización y funcionamiento de nuestros Centros, y, por otro, la realidad de éstos ofrece una situación muy distinta, ya que el profesorado mantiene una actitud de recelo hacia los procesos de cambio que impide una favorable aceptación de las innovaciones que aquella trae consigo. Hoy día se puede comprobar que el profesorado exhibe, en general, un elevado espíritu funcionarial, de cuerpo, acompañado de una escasa ética laboral, lo cual se traduce en un mínimo esfuerzo en el cumplimiento de sus funciones; un rechazo o negativa a reuniones, juntas, etc., fuera del horario lectivo; y, una escasa innovación educativa (Villa, 1991). A veces los problemas surgen del propio sistema escolar que intenta persistir, continuar. Otras son las unidades organizacionales internas las que se oponen a la innovación ante el temor a perder prestigio como resultado de la inseguridad, etc.. Sea como fuere, tales planteamientos evidencian la escasa importancia que la cultura de las instituciones educativas atribuye a los procesos de cambio y la necesidad de introducir y consolidar en su seno unidades y/o agentes de cambio que posibiliten el desarrollo, desde dentro, de actitudes favorables hacia la cultura de la innovación (De Miguel, 1992).

Entre las dificultades para el cambio, de carácter específicamente directivo, propias de nuestros Centros educativos, pueden apuntarse las siguientes:

- + El modo y condiciones en que se ocupa el cargo.
- + La selección de directivos no es muy congruente con el tipo de roles y funciones que exige el desempeño de la dirección de los Centros.
- + Inestabilidad o corto período de actuación.
- + La deficiente preparación inicial de los directivos actuales.
- + Muchos directores carecen de formación/conocimiento básico sobre el cambio como para poder afrontarlo.

- + La excesiva burocratización del cargo.
- + El hecho de que la dirección aglutine demasiadas funciones y carezca, a su vez, de competencias claras.
- + El escasísimo nivel de autonomía de los Centros públicos.
- + La presión externa sobre los directores que reduce su motivación para decidirse a iniciar nuevas actividades.
- + Falta de poder en el Centro.
- + Muchos directivos se resisten a aceptar la idea de reforma/innovación, así como a responsabilizarse de ella en su Centro.
- + No existe función directiva, propiamente dicha, en muchos Centros.
- + Algunos directores no están suficientemente cualificados desde el punto de vista profesional como para conseguir la influencia necesaria sobre el personal.
- + La puesta en práctica de innovaciones requiere la presencia de factores a veces difíciles de conseguir (apoyo de los Consejos Escolares, etc.)

4.DIRECTOR Y ESTILOS PARA "FACILITAR" EL CAMBIO

Se puede decir que no hay un modo único de abordar el cambio, sino que existen estilos alternativos de facilitación: cada uno de ellos supone una contribución singular al éxito de su introducción y asentamiento. Es decir que una misma intervención se puede realizar de modo distinto y puede originar efectos diferentes según el estilo que asuma el agente de cambio: el tono de voz; el tipo de inquietud que refleje; su conocimiento de los intereses de profesores, padres y alumnos; y, las circunstancias del proceso del cambio y del contexto local que influyen en cómo se comunica e interpreta su actuación. Hay, pues, que tener en cuenta que el estilo es un fenómeno de naturaleza compleja, puesto que en él intervienen múltiples variables; por eso cuando se prepara el cambio, hay que considerarlas todas.

El estilo de un agente de cambio comprende una interactiva combinación de sus conocimientos en torno al proceso del cambio, su grado de interés, sus actuaciones particulares y el tono de comunicación/puesta en práctica de esas intervenciones (Hall & Hord, 1987). Y, además, los efectos de tales intervenciones pasan por el filtro de los conocimientos y/o intereses de los destinatarios (que pueden ser profesores, padres y alumnos). La intervención persigue, y así ha de interpretarse, fomentar la utilización de una innovación que, en principio, debería conducir a unos mejores resultados por parte del usuario. A través de ese proceso interactivo y continuamente adaptativo ha de operar el director como agente de cambio o, en su defecto, asumiendo su rol de figura destacada del marco escolar. No obstante cuando se habla de los estilos hay que considerar las limitaciones que el marco en que se desenvuelven, la historia y el contexto les imponen. De tal forma que sus aportaciones no sean conceptos abstractos y prescriptivos, sino

significativos y reales y, por tanto, proporcionen modos de comprender las relaciones entre cultura y estructura, entre el dominio (eliminación y prevención del conflicto) y el control que ejerce el director (Bardisa, 1990). Parece que, hasta cierto punto, cada agente de cambio tiene su propio estilo. En este sentido existen trabajos, ya clásicos, que identifican ciertos estilos preponderantes:

+ Thomas (1978) identificó tres patrones de conducta del director relacionados con la "facilitación" del cambio, que se fundamentaban en sus roles como Director - Administrador - Facilitador.

+ Leithwood & Montgomery (1982 y 1985), al intentar identificar la conducta directiva asociada a la eficacia escolar, desarrollaron un perfil que implica cuatro niveles, de menor a mayor eficacia: 1. Administrador; 2. Humanitario; 3. "Manager" del Programa; 4. Resolutor sistemático de Problemas.

+ Rutheford (1985) sostuvo hallazgos similares comparando los Directores Más Eficaces, con los Menos Eficaces.

+ Hall & Hord (1987) investigaron en particular tres estilos: Responder - Manager - Initiator.

Pero puede que lo más interesante sea constatar como los diferentes estilos identificados por los diversos autores guardan entre sí más semejanzas que diferencias: Directivo (Thomas), Initiator (Hall & Hord) y Director Eficaz (Leithwood & Montgomery), por una parte; Directivo (Thomas), Responder (Hall & Hord) y Típico ((Leithwood & Montgomery), por otra; así como Facilitador (Thomas) y Manager (Hall & Hord), comparten muchas características.

Ello nos permite suponer que ciertos patrones generales se dan con más frecuencia que otros, por lo que, pese a que estos estilos representan estereotipos y pocos directores se ajustan a ellos con exactitud, pueden tomarse como base para deducir aspectos de especial relevancia, así como ciertas directrices de gran utilidad para los directores en relación al cambio (Loucks-Horsley & Herget, 1985):

1. Actuar es mejor que planificar.
2. El director no es la clave para el cambio, pese a ser muy importante, dado que también lo es otra mucha gente.
3. Pensar que uno puede sentirse identificado con un proyecto como propio desde un principio es ridículo, ya que como ocurre con la confianza, la identificación y el compromiso surgen y se desarrollan sólo mediante una adopción progresiva de la innovación.
4. La ayuda y respaldo que pueda prestarse al profesorado, tras la planificación y formación iniciales, es, desde luego, mucho más importante que la mejor formación en ejercicio que pueda darse antes de la puesta en práctica.

5. La coerción no ha de ser necesariamente mala. Cierta presión firme, unida al oportuno respaldo, pueden determinar que un proyecto logre el éxito.

6. Los nuevos programas y prácticas importados constituyen una alternativa viable para los esfuerzos de cambio.

Sintetizando, parece claro que los aspectos cruciales del papel del director ante el cambio se derivan del ejercicio de acciones cotidianas requeridas para iniciar y mantener el proceso de innovación y reforma (el director como posible "facilitador" tiene especial relevancia en lo que se refiere al cambio institucional). Además, los directores no pueden, ni deben, ser los únicos agentes posibles de cambio, muchas de las destrezas descritas pueden, e incluso me atrevo a decir que deberían, ser utilizadas por otros miembros de la comunidad educativa a tal efecto. Sea como fuere la investigación respalda la noción de que una eficaz introducción y asimilación de cambios requiere (Bossert, 1986):

- + compromiso compartido por todo el personal
- + apoyo colegial
- + implicación de todos los sectores de la vida escolar tanto en su planificación como en su valoración;
- + sentido de identificación con el proyecto (sentirlo como propio); y,
- + por supuesto, respaldo administrativo.

Ante todo ello la clave de la actuación del director en los procesos de cambio parece que debe apuntar más por el "staff" que por la "línea", estimulando la labor de un equipo comprometido, y a cooperar desde la gestión a desarrollar sus iniciativas, procurando consolidar las experiencias exitosas. Su papel sólo tiene sentido si actúa como factor estimulador y renovador del trabajo del profesorado, ya que es éste el que habrá de llevar a cabo la mejora educativa del Centro. Si un director cumple todas sus obligaciones legales pero es incapaz de fomentar la iniciativa, la innovación y la cooperación entre el profesorado, incumplirá su principal misión (San Fabián, 1991).

Por último cabe señalar que la investigación debe tratar de dar respuesta concreta a muchos de los interrogantes que aún existen en este ámbito. Aquí se sugieren algunos aspectos que merecen una especulación más profunda y una investigación más sistemática:

- En base a la investigación y a la experiencia actuales, y pese a lo que gran cantidad de teorías y "paquetes" de formación de equipos directivos sugieren, cabe preguntarse hasta qué punto el estilo puede cambiar fácilmente (puesto que parece ser que pueden cambiar las actuaciones, pero que el estilo global, aún en diferentes contextos, da la sensación de que permanece relativamente estable).

- Pese a que la mayor parte de los estudios documenten características y prácticas prototípicas de los directores, hay que plantearse hasta qué punto puede seguirse hablando en términos del Director Medio.

- Merece mayor atención la sucesión de los Directores en base a sus estilos puesto que los investigadores y los propios directores parecen estar de acuerdo en que algunas parejas de sucesión son más fáciles y eficaces que otras.

- Es necesario delimitar con mayor claridad el papel de la dirección, precisando el tipo de liderazgo que se quiere que ejerza, dado que la diversidad de funciones que actualmente recaen sobre el Equipo Directivo le conducen irremediabilmente al desbordamiento y a la dispersión. En el caso particular del director se trataría de definir mejor su rol, ensanchando su perfil como líder pedagógico (alguien que además de poseer una autoridad legal, sea capaz de facilitar el perfeccionamiento permanente del profesorado y los proyectos de innovación y/o investigación en el aula), y no añadiendo trabajo a su ya, de por sí, recargado horario.

- Urge, asimismo, la profundización en el desarrollo colaborativo de la escuela (Escudero, 1990). Una escuela colaborativa exige el aprendizaje de una determinada cultura innovadora en la que primen más los procesos que los contenidos: no se trata tanto de asumir una innovación externa, sino de un proceso de trabajo para revisar, analizar, valorar, decidir, e ir mejorando la realidad educativa que tiene lugar en su seno. Cómo lograrlo y mantenerlo es otro de los grandes retos que se le plantea a nuestro sistema escolar en los próximos años.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNEZ, S. (1991): "El Estado de la cuestión". Cuadernos de Pedagogía. Febrero, Nº 189, págs. 8-11.
- BALL, S.J. (1987): The Micro-Politics of the School. Methuen. Londres. Traducción española (1989): La micropolítica en la escuela. Paidós/MEC. Barcelona.
- BARDISA, T. (1990): "Modelos de formación para la gestión". Nuestra Escuela. Junio, Nº 114, págs. 9-12.
- BOSSERT, S.T. (1986): "Instructional management". En HOYLE, E. & McMAHON, A. (eds.). World Yearbook of Education 1986. The management of schools. Kogan Page, Londres, págs. 112-124.
- BUCKLEY, J. (1985): The Training of Secondary School Heads. NFER-Nelson. Windsor.
- CALDER, B.J. (1977): "An attribution theory of leadership". En STRAW, B.M. & SALANCIK, G.R. (eds.). New directions in organizational behavior. St. Clair Press. Chicago.
- CISCAR, C. Y URÍA, M.E. (1986): Organización Escolar y acción directiva. Narcea. Madrid.
- CRANDALL, D.P., et al. (1983): People, Policies and Practices: Examining the Chain of School Improvement (10 volúmenes). The Network Inc. Andover, Massachussets.

- CRANDALL, D. & LOUCKS, S. (1983): A Road Map for School Improvement: Executive Summary of the Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement (DESSI). Vol. 10. The Network Inc. Andover. Massachussets.
- DE MIGUEL, M. (1992): La innovación educativa y el desarrollo profesional de los docentes. Ponencia presentada en las I Jornadas Educativas sobre "Profesionalización docente y Reforma educativa". Gijón.
- ESCUADERO, J.M. (1990): "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Areas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña. Barcelona. Págs. 189-221.
- FIEDLER, F.E. (1967): A theory of leadership effectiveness. McGraw-Hill, Nueva York.
- FULLAN, M.G. (1982): The Meaning of Educational Change. Teachers College Press. Nueva York.
- FULLAN, M.G. (1986): "The management of change". En HOYLE, E. & McMAHON, A. (eds.). World Yearbook of Education 1986. The management of schools. Kogan Page, Londres, págs. 73-86.
- GAIRIN, J. (1988): "Actitudes directivas y competencias para la renovación cualitativa". En Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía sobre la "Calidad de los Centros educativos". Alicante. Págs. 179-199.
- GAIRIN, J. (1991): "La dirección participativa". Cuadernos de Pedagogía. Febrero, Nº 189, págs. 26-27.
- GLATTER, R. (1990): "La dirección como agente de innovación y cambio en los centros educativos". En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Areas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña. Barcelona. Págs. 169-188.
- GRONN, P.C. (1983) "Talk is the work: Accomplishment of School Administration". En WESTOBY, A. -ed.- (1988): Culture and Power in Educational Organizations. Open University Press. Milton Keynes. Filadelfia. Págs. 289-314.
- HALL, G.E. & HORD, S.M. (1987): Change in Schools. Facilitating the Process. State University of New York Press. Albany. Nueva York.
- HALL, V.; MACKAY, H., & MORGAN, C. (1988): "Headteachers at Work: practice and policy". En GLATTER, R.; PREEDY, M.; RICHES, C., & MASTERTON, M. (eds.). Understanding School Management. Open University Press. Filadelfia. Págs. 78-91.
- HALPIN, A.W. (1957): Manual for the leader behavior description questionnaire. Bureau of Business Research, Ohio State University. Columbus. Ohio.
- HUBERMAN, A.M. & MILES, M.B. (1984): Innovation Up Close. Plenum Press. Nueva York.

- HULING-AUSTIN, L. *et al.* (1985): High schools principals: their role in guiding change. Informe presentado a la AERA (American Educational Research Association). Chicago. Illinois.
- LEITHWOOD, K.A. & MONTGOMERY, D.J. (1982): "The role of the elementary school principal in program improvement". Review of Educational Research. Nº 52(3), págs. 309-339.
- LEITHWOOD, K.A. & MONTGOMERY, D.J. (1985); "The role of the elementary school principal in program improvement". En AUSTIN, G. (ed.). Research on Effective Schools. Academic Press. Nueva York.
- LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (1981): Effective principal, effective school. National Association of Elementary School Principals. Reston. Virginia.
- LITTLE, J. (1981): School success and staff development in urban segregated schools. Informe presentado al congreso anual de la Southwest Educational Research Association. Dallas.
- LOUCKS-HORSLEY, S. & HERGERT, L.F. (1985): An Action Guide to School Improvement. Association for Supervision and Curriculum Development. The Network Inc.. Andover. Massachussets.
- MINTZBERG, H. (1975): "The Manager's Job: Folklore and fact". Harvard Business Review. Julio-agosto, págs. 49-61.
- MINTZBERG, H. (1983): La naturaleza del trabajo del directivo. Ariel. Barcelona.
- MORRIS, V.C. *et al.* (1981): The Urban Principal. NIE Report. University of Illinois. Chicago. Illinois.
- NICHOLLS, A. (1983): Managing Education Innovation. Allen & Unwin. Londres.
- OWENS, R. (1976): La escuela como organización. Santillana. Madrid.
- PASCUAL, R. y VILLA, A. (1991): "La dirección de los Centros Docentes: Un enigma sin resolver". En La dirección de los Centros Educativos. Gobierno Vasco, Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Págs. 9-23.
- RAND CHANGE CHANGE STUDY - Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. I.: BERMAN, P. & McLAUGHLIN, M.W. (1974): A model of educational change. Vol. V.: BERMAN, P.; GREENWOOD, P.W., & McLAUGHLIN, M.W. (1975): Executive summary. Vol. VII.: BERMAN, P. & McLAUGHLIN, M.W. (1977): Factors affecting implementation and continuation.
- REID, M. *et al.* (1981): Mixed-ability Teaching: Problems and Possibilities. NFER. Slough.
- REINHARD, D. *et al.* (1980): Great expectations: The principal's role and in-service needs in supporting change projects. Informe presentado a la AERA. Chicago. Illinois.
- ROSENBLUM, S. & JASTRZAB, J. (1980): The Role of the Principal in Change: The Teacher Corp Example. ABT Associates. Cambridge.

- RUTHERFORD, W.L. (1985): "Schools principals as effective leaders". *Phi Delta Kappan*. Septiembre, Nº 69(1), págs. 31-34.
- SAN FABIAN, J.L. (1991): "Estructura y Organización del trabajo en los Centros Docentes". En Curso de Formación para Equipos Directivos: Unidad Temática III. Documento de trabajo. M.E.C., Dpto. Gral. de Renovación Pedagógica.
- SAN FABIAN, J.L. (1992): Estructuras y procesos en la organización de los centros renovados. Ponencia presentada en las I Jornadas Educativas sobre "Profesionalización docente y Reforma educativa". Gijón.
- SIMONS, H. (1987): Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation. Falmer Press. Londres.
- STALLINGS, J. & MOHLMAN, G. (1981): School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight secondary schools. Informe preparado para el National Institute of Education. Stallings Teaching and Learning Institute. Mountain View, California.
- 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". En Actas (II) del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Areas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña. Barcelona. Ponencia, págs. 107-114.
- THOMAS, M.A. (1978): "A study of alternatives in American education". En The role of the principal, Vol. II. Rand Corp. Santa Mónica. California.
- VILLA, A. (1991): El director de Centros Docentes y el liderazgo cooperativo. Informe presentado en la II reunión sobre "Desarrollo profesional centrado en la escuela". Granada.
- WOLCOTT, H.F. (1973): The Man in the Principal's Office: An Ethnography. Holt, Rinehart & Winston. Nueva York.