

EL DIRECTOR COMO LÍDER CON VISIÓN. SELECCIÓN Y FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN

Pedro S. de Vicente Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo recoge, en su artículo 58, la necesidad de adoptar medidas *"que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros"*. Es esta una preocupación que ha permanecido latente en las actuaciones de las diferentes administraciones españolas, por cuanto es tradicional la realización cursos de diferente entidad encaminados a la formación de directores escolares, al menos a nivel primario.

Por otra parte, existe una preocupación cada vez mayor sobre el tema de la formación de líderes escolares en general (la formación del profesor como líder educativo) y de los directores y equipos directivos de los centros de enseñanza en particular (Kilcher, 1990).

Los estudios a nivel mundial sobre la formación y el desarrollo profesional de los líderes y de los directivos de los centros de enseñanza se están multiplicando desde el momento en que, tanto los investigadores como los prácticos y los políticos de la educación han detectado la conveniencia de que los sistemas educativos dispongan de líderes bien formados con el fin de mejorar el rendimiento del propio sistema.

Es urgente, sin embargo, investigar sobre los líderes escolares en España y no dar como buenas las conclusiones extraídas de investigaciones realizadas en otros países, resultados que no deben de ser trasplantados sin más a nuestro contexto.

2. NUESTRO ESTUDIO

El propósito de nuestro estudio de caso ha sido describir:

1. La "visión" del sujeto acerca de la dirección de un centro de E.G.B.
2. Su creencia acerca de la formación del director escolar, en contraste con la formación recibida.

Se trata de un estudio de caso, un director al que llamaremos Agustín, que ejerce en un centro público de E.G.B. de Granada, y que puede ser considerado en principio como

un líder, dado que en él se cumplen al menos algunos indicadores explicitados por autores diversos (Yukl, 1989; Stogdil y Coons, 1957; House, 1977). Es licenciado en Pedagogía, ha ejercido como director y como Jefe de Estudios en diferentes centros antes de ocupar el puesto actual, ha desempeñado el puesto de director bajo la Ley Villar y bajo la actual legislación, ha sido "designado" director del centro en que ejerce actualmente y ha sido "elegido" director por los profesores del mismo centro; puede afirmarse sin lugar a dudas que es tanto un profesor como un directivo con experiencia. Todo ello permite pensar que puede ser incluido en cualquiera de los tres significados básicos del concepto "liderazgo" identificados por Katz y Kahn (Hemphill, 1967), a saber: a) un atributo de un cargo o posición; b) una característica de una persona, y c) una categoría de la conducta actual.

Se ha empleado en este estudio una metodología cualitativa basada en nueve entrevistas en profundidad, con una duración aproximada de nueve horas, realizadas en el ámbito de otra investigación más amplia. Ello ha determinado que se produzca en algún caso una falta de insistencia en determinadas cuestiones que se habría evitado si las entrevistas hubieran sido concebidas exclusivamente para el presente estudio.

Las entrevistas han sido transcritas y de ellas se ha extraído todo lo relacionado con los objetivos de investigación señalados. Este material ha sido sometido a un análisis de contenido, procediéndose a la codificación y categorización correspondiente, de las que hemos inferido los siguientes

3.RESULTADOS

3.1.El director "visionario"

Todas las actividades del liderazgo que han sido identificadas (Firestone y Wilson, 1985) han de tener lugar en un marco determinado, *"en el contexto de una visión, de una noción más amplia de la naturaleza y significado de la escuela"* (Sashkin, 1988).

El liderazgo ha sido definido por Manasse (1986) como *"una cuadro amplio pero personal del futuro deseado, que un líder transmite a los miembros de su organización. Una vez los miembros de la organización 'compran' la visión se unen al líder para transformar en realidad su visión compartida"*.

Agustín presenta reiteradamente a lo largo de las entrevistas la necesidad de que los directivos del centro posean una visión de la escuela y de la enseñanza. Él piensa que los profesores se centran más en su individualidad, (su asignatura, su clase, sus alumnos). Ellos no ven el proyecto educativo en su conjunto.

"No se ve la perspectiva general como la ve el director o el jefe de estudios, no ve la globalidad, y son egoístas muchas veces, en el sentido de 'querer que me resuelvan a mí el problema y lo demás me importa poco'" (E.V, ln.441-448).

Por eso asegura que el director no debe de ser un simple ejecutor de lo acordado por la mayoría. Esta opinión le lleva incluso a una contradicción: cree, por un lado, en la participación del profesorado en la toma de decisiones, pero, por otro, no piensa que el director deba convertirse en mero ejecutor de la opinión de la mayoría. A este respecto echa de menos una buena regulación por parte de la Administración educativa:

"... que el tema de la dirección de los centros, tanto a nivel de los órganos de gobierno como los órganos colegiados, es un tema sin resolver -creo yo- en la legislación actual española" (E.IV, ln.1407-1413).

Ello no obsta, sin embargo, para que reconozca que el tema debe de ser tratado a nivel de equipo, esencialmente del par director-jefe de estudios, ya que, para él, los profesores no ven la perspectiva general, la globalidad, como la ven el director y el jefe de estudios.

"Por eso están los equipos directivos, que tienen que ver la globalidad y, en algún momento, decir ¡no!, porque este problema se resuelve conjuntamente o se resuelve en general, pero no se te puede resolver particularmente a ti" (E.V, ln.448-456).

Ese sentido de participación le lleva a considerar la posibilidad de que existan otras visiones diferentes de la escuela y de la enseñanza, visiones que hay que considerar en todo caso. Esta posibilidad se extiende hasta el nivel del alumnado:

"Pero yo creo que podía ser positivo el fomentar sobre todo esas relaciones, por lo menos con los delegados de curso de 2ª etapa y luego, pues quizá podría ampliarse incluso hasta 5ª, porque de alguna manera se conocería muchas veces la visión, la perspectiva de los alumnos" (E IX, ln.111-120).

El equipo directivo es el que tiene la posibilidad de percibir el centro como totalidad, de tener una visión global de la enseñanza y de la organización del centro educativo; son los directivos los que *"sí ven, porque están tratando el colegio globalmente"* (E.VII, ln.343-344).

Pero, ¿cómo entiende Agustín esa visión? Para él, el centro debe de poseer un proyecto educativo y tener marcadas las pautas para llevarlo a la práctica. Y ello implica una determinada *"visión de la enseñanza"*, un determinado *"modelo didáctico"*, que no significa nada menos que un acuerdo o consenso sobre qué enseñar y cómo hacerlo. En ningún caso deberá darse el hecho de que cada uno piense de manera distinta sobre qué hay que educar y cómo, de que cada profesor parta de un concepto distinto de educación. Hay que partir, por lo tanto, de un acuerdo mínimo

"sobre qué es realmente lo que pretende la escuela y para qué. Entonces, un acuerdo sobre el qué enseñar, qué es lo que queremos conseguir, cómo enseñar y, en consecuencia, cómo evaluar, y qué sentido tiene todo esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (E.V, ln.688-697).

Pero considera verdaderamente difícil conseguir que el profesorado entienda y se implique en esta visión, debido a que el profesor suele ver lo que le toca más de cerca, *"su clase, sus niños, su asignatura en concreto"*. Pero lo es aún más tratándose de un centro público, por cuanto en él predomina la variedad ideológica; es imposible explicitar 'por escrito' una determinada ideología en la que se trate de educar a los alumnos;

"...más bien hay unas orientaciones éticas o morales en general, en cuanto a esas ideas que se tienen que llevar a cabo en todos los alumnos, como es la idea de convivencia, o la idea de una conducta adecuada, o la idea de ayuda y, por último, esa idea democrática y de participación que ya se está llevando a cabo" (E.VII, ln.120-131).

Esa imposibilidad que Agustín declara le lleva a pensar incluso en una formalización. El piensa en un proyecto de centro,

"un proyecto a nivel de centro con una determinada visión de la enseñanza, que implique un determinado modelo didáctico" (E.V, ln.662-666),

un modelo consensuado que signifique un mínimo acuerdo, "aunque haya desacuerdo" (E.V, ln.687-688). Esa formalización quedaría plasmada en el plan de centro, en el que se recoja "por lo menos al principio de curso"(...)"un planteamiento global" (E.VII, ln.56-58), un "guión"

"para que a nivel general pues se le dé una visión de conjunto, una visión global del centro y exista una determinada coordinación" (E.VII, ln.68-72),

coordinación que, por otra parte, podría llevarse a cabo por los departamentos. Él no cree, sin embargo, que haya de partirse de unas estructuras prefijadas, sino al revés, es decir, realizar un diagnóstico de las necesidades y, en función de él, crear unas estructuras flexibles a las que se adscriban las personas que realmente estén interesadas en trabajar. Es ahí donde la visión puede ser diseminada y compartida:

"Pero si (...) el claustro se sienta a principios de curso y hace un diagnóstico de la situación de su colegio y (...), sin entrar en más cuestiones dice: 'Vamos a mejorar en este colegio este año, todo el claustro, todo el colegio, estos tres aspectos concretos, que es lo que realmente necesitamos mejorar, y a partir de eso planificamos'" (E.III, ln.1142-1156).

También en la memoria final

"se hace una reflexión crítica sobre algunos aspectos que realmente son precisos de mejorar y también hay una visión global a nivel de centro" (E.VII, ln.78-83).

Es una virtualidad que Agustín percibe en la Reforma, en la que ve la intención del legislador de potenciar "visiones" en los centros, al introducir la idea de "currículum" para que

"se tenga una visión global del colegio y cómo incide en la formación global del niño y no solamente la visión del profesor que imparte su asignatura particular" (E.VII, ln.90-96).

3.2.La formación del director

Si partimos de la base de que los líderes escolares y en concreto los directores de los centros, hacen una diferencia en cuanto a la mejora de la calidad de la enseñanza (Smylie y Denny, 1990) y en el cambio de la cultura de una escuela (Deal, 1987) nos interesa, no sólo saber qué tipos de líderes convendrían a nuestros centros, sino qué se hace y qué se debería hacer para formarlos adecuadamente. Es por ello que hemos indagado cuál es el pensamiento de Agustín acerca de la selección y de la formación de los directores escolares en nuestro país.

A) La selección

Nos centramos primero en el tema de la selección y comenzamos destacando algo que aparece en diversos momentos de las entrevistas: la falta de candidatos a ocupar el cargo de director en los centros de E.G.B. Señala Agustín que un altísimo porcentaje de directores son designados directamente por la Administración, al no haber candidatos; además, en aquellos casos en que sí hay candidatos, la mayoría acuden a los cargos como candidatos únicos.

Las causas que llevan a esta situación las analiza Agustín en diversos momentos, señalando que son muchas cosas, muchísimos factores los que "están incidiendo en que la dirección actualmente sea un cargo poco apetecible" (E.II, ln.1002-1006). La primera causa reseñada es la falta de incentivos de todo tipo, entre ellos los económicos.

"No es..., no es muy atractiva, porque no tiene una compensación de ningún tipo..." (E.II, ln.525-528).

A esta falta de incentivos se añade la complicación cada vez más acusada de los centros de enseñanza y –sobre todo– el sistema de elección, en el que parece radicar la causa principal (entre otras razones porque es la raíz de otras):

"Yo creo que es que hay mucha gente que, analizando el sistema de elección, no quiere someterse a ese juego" (E.VIII, ln.515-519).

La causa parece estar en la misma normativa que rige la elección, la exigencia de la mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar, que llevaría en muchos casos a un reparto de los votos y a una lucha por el cargo no compensada por suficientes incentivos. Pero, sobre todo, en la composición de la comisión que elige al director, en la que no se permite elegir a los alumnos y sí a tres padres que **no fueron elegidos como representantes del sector en el Consejo Escolar!** Esto además de la falta de preparación que tiene cualquier padre, de la falta de "criterios de juicio" para decidir qué profesor puede ser director y cuál no. Por eso se pregunta

"¿Qué criterios? ¿Criterios de amistad? ¿Criterios políticos? ¿Qué criterios son los que se utilizan aquí para decir este es director y este no?" (E.IX, ln.650-655).

Porque, en opinión de Agustín, el director ha pasado de ser un técnico (postura por la que se inclina en variadas ocasiones) a ser un "relaciones públicas" o un "político" y eso no es bueno por cuanto

"resulta que de alguna forma pues tiene que estar bien con mucha gente: tiene que estar bien con los profesores, que de alguna manera son los que le van a elegir; tiene que estar bien con los padres; tiene que estar bien con... con el personal de servicio, y de alguna manera pues está condicionado a los que le han elegido." (E.II, ln.611-623).

A este condicionamiento hace alusión con frecuencia, hasta el punto de indicar, cuando el entrevistador le apunta "Con lo cual, el tío simpático, agradable, etc., puede más que el técnico":

"Sí, o dependiendo de la composición política o afinidad política de los miembros del Consejo, de los grupos que estén en el Consejo (...), de qué tipo de grupos componen el Consejo Escolar y en qué proporción están" (E.II, ln.627-636).

Declara, además, explícitamente que para nada se valora la preparación, algo de primordial importancia para Antonio. En su opinión, cualquiera no puede desarrollar una labor relevante desde la dirección, ya que ésta requiere un conocimiento profundo no sólo de la realidad escolar, sino también de la organización escolar y del funcionamiento y mecanismos que hay que poner en marcha para mejorar la escuela, objetivo esencial de un director escolar. "Hay que conocer –dice– los objetivos, los medios, las estrategias, para conseguir eso" (E.VIII, ln.557-560).

Se refiere, finalmente, a la desilusión del profesorado que lleva al director a realizar esfuerzos extraordinarios para poner en marcha cualquier cosa que se salga de lo rutinario; porque, si bien "cada profesor, en su clase, con sus alumnos, da todo lo que puede" (E.IX, ln.733-735),

"un director, para conseguir cualquier cosa en los colegios, muchas veces tiene que ser... bueno, pues eso, mago; porque hoy día es muy difícil que una mayoría..., o sea, se le puede decir a dos o tres profesores, pero a una mayoría de profesores que no se le pida más tiempo ni más esfuerzo de lo que mínimamente se le está pidiendo" (E.IX, ln.720-731).

En pocas palabras, se elige supuestamente al director en función de su currículum y del proyecto que presenta (E.IX, ln.792-794), pero no se le dan los medios ni la autonomía necesarios para que pueda llevarlo a la práctica; o más bien se le limitan, a través de normativas emanadas de la propia Administración.

Frente a esta situación, Agustín propone un sistema de selección de directores basado al menos en parte en principios de mérito y capacidad; y establece incluso la secuencia: una primera evaluación de los méritos aportados por el aspirante, medidos por la Administración (más exactamente por la inspección); un segundo filtro, centrado en el informe del claustro de profesores, que se pronunciaría sobre los aspirantes que hubieran sido evaluados previamente de forma positiva, y, finalmente, intervendría el Consejo Escolar. Por eso cree que es necesario potenciar, tanto la dirección como la inspección.

Los restantes cargos, debido a que deberán trabajar estrechamente unidos al director, deberían ser propuestos por éste al Consejo Escolar.

B) La formación

La literatura especializada está haciendo cada vez más hincapié en las necesidades de los líderes escolares (O'Connor y Boles, 1992), en sus necesidades de apoyo por parte de las administraciones y en sus necesidades de formación y desarrollo profesional. Nosotros hemos querido estudiar el pensamiento del director sujeto de este estudio acerca de su formación y de las necesidades que siente.

Agustín ha pasado por los principales puestos de responsabilidad de la escuela. Ha sido subdirector, secretario, jefe de estudios y director (este último en varias ocasiones), además de pertenecer al Consejo de Dirección en algún intervalo, lo que demuestra su alto interés por el tema de la gestión de los centros de enseñanza, interés, no sólo puesto de manifiesto por él mismo, sino además de demostrado por los enfrentamientos que en alguna ocasión ha tenido que mantener para hacer valer sus criterios.

Durante su gestión en los diferentes cargos, ha mostrado una preocupación por temas tales como la potenciación de las enseñanzas de preescolar, el intento de unificar métodos de lecto-escritura, el impulso del trabajo colaborativo, el señalamiento de metas a corto y medio plazo, la atención a la problemática creada por la integración de disminuidos y la organización, colaboración y participación en cursos de formación para los profesores. Pero también la potenciación de los claustros de profesores en unos tiempos en los que sus funciones eran limitadas, el dar protagonismo a los profesores, manteniéndolos informados y haciéndoles partícipes de las decisiones que se tomaban, el tratar de ilusionarles para que acogieran cualquier cambio de forma positiva, la potenciación de los diferentes puestos de responsabilidad de los centros, desde la jefatura de estudios a los coordinadores de equipo y de ciclo -para los que reclama incentivos dignos-. A este respecto, Agustín reconoce la existencia de otros líderes diferentes de las personas que ocupan los puestos de responsabilidad y pone de manifiesto su influencia en los centros.

"...cada colegio es distinto, cada colegio tiene en él una serie de relaciones, unos grupos..., algo que, aunque parezca que no se percibe clara y abiertamente, que se va viendo y conociendo una vez que se está dentro... Pues hay unas personas que realmente son los líderes, hay otras personas que les da todo igual o que de alguna manera siguen todo lo que

dicen los líderes..., o esos grupos que, aunque no están nombrados, sin embargo, sí están actuando y hay que tenerlos en cuenta, porque son los que van a arrastrar después a los otros" (E.VI, ln.358-376).

Todo ello le ha proporcionado indudablemente una rica experiencia que, como veremos, considera como una fuente esencial de formación para la función directiva. Pero, ¿qué tipo de formación ha recibido Agustín y cuál es su pensamiento acerca de ella?

En primer lugar, hay que reseñar su preocupación por la falta de preparación y por la insuficiencia de la que, aunque escasa, existe. Así, cuando relata que el 60% de los directores de Andalucía son nombrados por un año "*directamente por la Administración y muchas veces forzados*", se pregunta:

"...¿Qué preparación tiene? Y es por un año, que se está deseando que pase pronto. ¿Cómo va a tener proyectos de medio plazo o de largo plazo? De ninguna manera. Se va tirando. Y muchas veces, incluso tres años tampoco; tres años es un plazo de tiempo demasiado corto para poder pensar..." (E.IX, ln.827-837).

Y revela cuáles son realmente esas necesidades. Porque él cree que "*cualquiera no puede ser director*", porque el director

"tendría que tener algunos conocimientos, suficientes para desarrollar la labor directiva" (E.VIII, ln.424-429),

porque

"se tiene que tener una preparación adecuada y los mecanismos de llegar al cargo tienen..., se deben cambiar" (E.VIII, ln.692-696).

Enumera en diversos momentos algunas de las cosas que el director debe saber:

"debe conocer los objetivos, los medios, las estrategias para conseguir eso" (E.VIII, ln.557-560);

"dentro de la preparación técnica estaría eso, el tema de las relaciones humanas y las estrategias de cómo llevar a cabo esas relaciones y cómo conseguir los objetivos que se pretenden" (E.VIII, ln.645-652);

"...entonces el director, dentro de esa preparación que digo que debe tener, pues tiene que tener un conocimiento sobre los medios, ¿no?" (E.VIII, ln.870-874).

Desde luego, no se mencionan en absoluto programas formativos concebidos de acuerdo con los resultados de la investigación y de una duración suficiente, como tampoco sistemas de evaluación de los cursos que se proyectan.

Entre los procedimientos de formación que menciona, Agustín hace referencia con harta frecuencia a los cursos que la Administración organiza. Él distingue claramente un curso que realizara, impartido por personal de la Universidad de Navarra, de los recibidos después. Es un curso altamente valorado, no sólo por los contenidos del curso sino por el personal que lo impartió. Son unos cursillos calificados por Agustín de "muy técnicos",

"sobre técnicas, sobre dirección de equipos de profesores (...), técnicas de organización y también de liderazgo y cómo se dirigen grupos y cómo se dirige todo, dirección por objetivos ¿no?, cómo se planifican objetivos, en general, cómo se dirigen reuniones ¿no?, pero de una manera..., de una manera bastante agradable y atractiva y, además, técnicamente muy buenos" (E.I, ln.330-350). (...) "*Se apartó el tema burocrático y se insistió bastante en las relaciones interpersonales...*" (E.VII, ln.719-721).

En cambio, se refiere a los demás cursos recibidos de una manera muy negativa. Para Agustín, los cursos para directivos no son eficaces, en primer lugar, por el tiempo y las condiciones en que se realizan; como casi toda la formación del profesorado se hace

después de cumplir los cursillistas su horario escolar, en un tiempo en el que ha hecho mella en ellos el cansancio, que, por otra parte, se acrecienta por el escaso atractivo de los cursos y de los ponentes. La temática está centrada casi exclusivamente en temas burocráticos,

"...que si plan de centro, los apartados que tiene que tener, que si los documentos que tienen que llevarse en secretaría o la jefatura de estudios; documentos administrativos, pero realmente no se tratan temas de organización de grupos..." (E.VI, ln.43-52),

olvidándose otros que serían en opinión de Agustín más interesantes, temas referidos a la organización de un centro, cómo trabajar por ciclos, como hacer evaluación continua, temas de liderazgo, "cómo potenciar", "cómo facilitar", temas de dinámica de grupos, de psicología de las organizaciones. Y, desde luego, más coordinación entre las diferentes ponencias y una preocupación mayor por parte de los ponentes sobre la temática que van a desarrollar.

Si bien no es un procedimiento muy mencionado por el sujeto, considera como una segunda vía para la formación las lecturas, porque *"de alguna manera también abrirán un camino"* (E.VI, ln.421-422).

El tercero y más importante procedimiento para la formación del director es, en su opinión, la experiencia. Reconoce que posee un algo que le hace resolver los problemas y tomar decisiones, una **"experiencia o intuición"** que *"me dicta o me dirige un poco más actuaciones"* (E.VI, ln.763-765). Declara, pues, que tiene un conocimiento tácito, que no sabe muy bien como explicar:

"...antes hay que crear en general un ambiente de comunicación, un ambiente agradable, que yo no sé como definirlo..." (E.VI, ln.280-284).

Realmente, la propuesta de Schön (1983) de que el profesor genera conocimiento de su propia práctica es aplicable enteramente al caso de Agustín, que así lo declara de una manera explícita:

"...ese conocimiento de la misma práctica, pues va diciendo cuándo se tiene que hacer de una manera o de otra, y no hay que repetirlo, o sea, que de alguna manera sí realmente se aprende de la práctica, pues va diciendo cuándo uno ha actuado correctamente y el conflicto o el problema o la toma de decisión en un aspecto concreto ha dado buen resultado en un momento determinado o cuando no; entonces, se intenta insistir cuando ha dado buen resultado y evitar cuando ha dado malo" (E.VI, ln.98-115).

Hasta tal punto cree que es este el medio esencial de formación de que dispone como director que llega a declarar que es más bien una cuestión de *"habilidad o experiencia"*, de cómo se ha resuelto otras veces anteriormente, porque

"yo creo que actualmente ese es el único sistema por el que se está actuando, ensayo-error, o sea, que yo creo que eso es lo que se está haciendo" (E.VI, ln.116-120).

Una aportación muy valiosa en la formación de los directores y en el buen funcionamiento general de los centros vendría, según Agustín, desde la inspección técnica, ya que, al no estar en contacto tan directo con los profesores posibilitaría un mayor nivel de exigencia. Aunque sería una inspección

"...que realmente cumplierse sus funciones, las funciones de evaluación y control, las funciones de asesoramiento; las funciones de evaluación y control, que no son solamente evaluaciones externas fiscalizadoras, sino unas evaluaciones participativas..." (E.IX, ln. 562-571).

Él piensa que la pérdida de protagonismo que ha sufrido la inspección en los últimos tiempos no ha llevado parejo un aumento de la autonomía de los directores ni le ha

proporcionado mayor funcionalidad a los centros. Más bien ha producido un mayor reglamentismo, incluso por parte de la propia inspección. La Ley "no ha resuelto el problema de las direcciones" (E.IX, ln.579-580).

Cuando habla de la inspección, distingue dos tipos de experiencias: una, muy positiva, que "potencia" y "facilita"; que fomenta la participación, no sólo de los directores, sino de otros cargos de responsabilidad de los centros (jefe de estudios, secretario, coordinadores, etc..) y de los profesores: que establece buenos canales de comunicación, por ejemplo, con reuniones periódicas con los directores, en las que se traten temáticas muy diversas que después habrán de diseminarse al resto del profesorado, con lo que "de alguna manera daba la sensación de que todo el mundo estaba participando..." (E.VI, ln.997-998); que incita a la construcción de materiales, a la selección de libros de texto, a la fijación de criterios de evaluación, a la elaboración de documentos de perfeccionamiento del profesorado, etc.; una inspección, en fin, que

"originaba una dinámica que hacía que los directivos que estábamos entonces pues también origináramos esa dinámica, a su vez, en los centros donde estábamos..." (E.VI, ln.1024-1030).

La segunda experiencia, centrada muy particularmente en el actual modelo de inspección, es la de una inspección partidaria del reglamentismo exagerado a que la Administración tiene sometidos a los centros.

"...todo está ahí regulado, establecido, fijado, y entonces realmente hace que esas atribuciones de los claustros en concreto, pues en cuanto a funciones pedagógicas y organizativas sean mínimas" (E.III, ln.1107-1114).

Esa reglamentación llega al extremo de enumerar los puntos que deberá contener el Plan de Centro, aunque realmente

"esas órdenes de organización y funcionamiento no se cumplen en los aspectos pedagógicos y organizativos, porque la realidad escolar es otra" (E.III, ln.1116-1121),

lo que puede llevar a la dirección a situaciones dicotómicas, ya que se les obliga en cierta medida a elegir entre lo que consideran positivo para el funcionamiento del centro, basado incluso en un previo diagnóstico de las situaciones, y lo reglamentado para todos los centros a través de "órdenes de organización y funcionamiento".

Agustín declara que ahora, aunque las relaciones con la inspección son muy cordiales,

"no son muy amplias, amplias en el sentido de que hay un montón de cuestiones de las que la inspección no tiene un conocimiento... o no tiene un intervención muy directa" (E.IX, ln.426-432).

En este sentido, declara que no puede realmente emitir un juicio sobre la actuación de la inspección porque no conoce la situación real, ya que puede ocurrir también que los responsables de la política educativa hagan poco o ningún caso a lo que diga la inspección. La organización de la inspección por áreas, campos o tareas y no por zonas hace que las relaciones con las direcciones de los centros sean menos intensas.

4.DISCUSION

Hemos detectado de una manera clara en el sujeto de investigación una visión de la enseñanza, o al menos su necesidad. Sin embargo, esa visión no está claramente

expresada. Ello puede deberse a la dificultad que existe en un centro público –por el excesivo reglamentismo al que se le somete y por la falta de la suficiente autoridad de los directores– para, en primer lugar, que el director transmita y consensúe su visión con el profesorado, y, en segundo, llevarla a la práctica. Si por visión se entiende "*un proyecto original de un estado deseado*" o "*una imagen de una condición preferida que nosotros trabajamos para alcanzar en el futuro*" (Sheive y Schoenheit, 1987), parecería conveniente que, por parte de la administración educativa, se potenciara la autonomía de los centros y, dentro de ellos –con un apoyo claro de la inspección–, la de los directores. ¡Que se "crea" en la capacidad del profesorado y de las direcciones de los centros para llevar a la práctica proyectos educativos! Es posible que, bajo estas condiciones, el director investigado hubiera tenido su visión más elaborada.

Queda claro que, para Agustín, el sistema selectivo de los directores escolares en Andalucía no es válido. Habría que potenciar la incentivación (no exclusivamente económica) de los diferentes puestos de responsabilidad de los centros de enseñanza y reconsiderar el sistema de elección, así como la composición de los órganos encargados de hacerlo. Las razones aportadas por el sujeto de investigación parecen inclinarse por un concepto de dirección más técnico y menos político, con criterios selectivos claramente formulados y basados en la investigación.

Para ello, es indudable que se necesitan programas de formación inicial y de desarrollo de los líderes escolares (en particular de los directores). Agustín deja suficientemente claro que falta preparación y que su aprendizaje ha estado basado esencialmente en la experiencia, considerando poco válidos los cursos de formación que la administración educativa pone a su alcance. Habría que ir a programas formativos planificados, desarrollados y evaluados por expertos. Él mismo confiesa que es muy positiva la reflexión a que el investigador le ha sometido durante las entrevistas.

"Y en eso (en el sistema de formación) es algo que yo estoy cambiando. Estoy cambiando porque yo pensaba en otro... y en la medida en que he ido reflexionando contigo, pues casi he ido evolucionando, porque de alguna manera han sido ratos en que hemos reflexionado juntos sobre esto ¿no? Y, bueno, casi, casi... no sé, te das cuenta de que no solamente la preparación, sino incluso los sistemas de participación tiene que cambiar" (E.VIII, lñ.696-711).

Es indudable que se necesita más investigación acerca de las causas que hacen tan poco atractivos los diferentes cargos de responsabilidad en los centros docentes y sobre unos modelos de entrenamiento de líderes escolares que sean válidos para nuestro entorno.

5. BIBLIOGRAFIA

- Deal, T.E. (1987). The Culture of Schools, en L.T. Sheive y M.B. Schoenheit (Eds.), *Leadership: Examining the Elusive*. ASCD Yearbook.
- Firestone, W.A. y Wilson, B.L. (1985). Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction. *Educational Administration Quarterly*, 21 (2), 7-30.
- Hemphill, J.K. (1967). Administration as Problem Solving, en A.W. Halpin (Ed.), *Administrativa Theory in Education*. New York: Macmillan.

- House, R.J. (1977). A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness, en J.G. Hunt y L.J. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press. Pp.141-177. Citado por W.K. Hoy y P.B. Forsyth, p.120.
- Hoy, W.K. y Forsyth, P.B. (1986). *Effective Supervision. Theory into Practice*. New York: Random House.
- Kilcher, C.A. (1990). *Learning to be a Change Facilitator: A Case Study of Teacher Leadership*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Boston.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
- Manasse, A.L. (1986). Vision and Leadership. *Peabody Journal of Education*, 63 (1), 150-173.
- O'Connor, K. y Boles, K. (1992). *Assessing the Needs of Teacher Leaders in Massachusetts*. Paper prepared for the annual meeting of the AERA., San Francisco.
- Sashkin, M. (1988). The Visionary Principal. *School Leadership for the Next Century. Educational and Urban Society*, 20 (3), 239-249.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Sheive, L.T. y Schoenheit, M.B. (1987). Vision and the Work Life of Educational Leaders, en L.T. Sheive y M.B. Schoenheit (Eds.), *Leadership: Examining the Elusive*. ASCD Yearbook.
- Smylie, M.A. y Denny, J.W. (1990). Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235-259.
- Stogdil, R.M. y Conns, A.E. (1957). *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus: Research Monograph No.88, Ohio State University. Citado por W.K. Hoy y P.B. Forsyth, p.123.
- Yukl, G.A. (1989). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.