

ACCION DIRECTIVA Y CAMBIO INSTITUCIONAL: IMPLICACIONES FORMATIVAS

José Cardona Andújar,

1.INTRODUCCION

Compartimos con otros autores (GAIRIN, 1991a) que una buena acción directiva no es causa eficiente de la innovación en las organizaciones, pero sí un factor **necesario para/importante de** la misma; esta última posición es ampliamente defendida desde diversas aportaciones (DE BEVOISE, 1984; BLOCK, 1985; FULLAN, 1986; LEITHWOOD, 1987; ANTUNEZ, 1990...), llegando a afirmar el último de los autores citados que "sea cual fuere el enfoque organizativo predominante en un centro educativo, las personas que desarrollan tareas directivas en él y las formas de ejercerlas tienen una importancia decisiva para el desarrollo de la institución" (1990:2). Abundando en ello, GONZALEZ (1990:37), al desarrollar la función del liderazgo instructivo dentro de la mejora en la escuela, nos precisa que "la literatura sobre el cambio e innovación educativa ha ido destacando, cada vez más, la importancia de que el director desempeñe un papel activo en todo el proceso de mejora".

En estas coordenadas, aproximarnos al conocimiento de lo que deba entenderse por una buena acción directiva en nuestros centros se constituye en objetivo prioritario para la ciencia pedagógica, toda vez que lo innovador se nos presenta como un requisito de supervivencia institucional. Y todo esto cobra inusitada relevancia en el proceso de cambio educativo que vivimos en nuestro país, donde la autonomía curricular a desempeñar por los centros docentes confiere oportunidad a las palabras de DELGADO (1991: 90) al defender que "el cambio escolar y el éxito de los actuales planes de reforma dependen en gran medida de los directivos de los centros escolares".

Defendemos que la bondad de una acción directiva, en el ámbito del cambio escolar, pasa por asumir una serie de actuaciones, entre las que cabe destacar el establecimiento de una metodología armónica con aquél (con el cambio) y con la realidad organizativa de su propio establecimiento docente. En nuestro contexto --en el que las formalidades superan a las realidades (GONZALEZ, 1990:43)-- este objetivo

puede alcanzarse facilitando el desarrollo del staff y dinamizando sus funciones, es decir, impulsando la creación y **funcionamiento** de grupos de trabajo intra-institucionales desde su propia estructura formal.

Con este planteamiento, los directores de los establecimientos docentes deberían --ejerciéndolo su liderazgo pedagógico-- potenciar la dinámica de los Departamentos de Área, ya que estos ofrecen "un marco grupal para desarrollar los aspectos técnicos del trabajo docente, constituyendo la principal unidad de participación técnica del profesorado de un Centro" (SAN FABIAN, 1991:56). Estos grupos formales son un verdadero marco de profesionalización, de formación permanente de los profesores, y pueden erigirse en promotores del cambio institucional, necesario, por otra parte, para asumir desde los centros esa autonomía curricular que propugna nuestra legislación educativa más novedosa.

Es cierto que en nuestros centros de la, todavía, Educación General Básica gozan de más tradición los Equipos Docentes, lo que no impide que la creación de Departamentos vaya tomando arraigo en las escuelas y puedan aportar a éstas aspectos bonancibles: diseños curriculares contextualizados, elaboración vertical de criterios de evaluación, construcción de materiales didácticos específicos de las correspondientes Áreas... como vienen haciéndolo en Institutos de Bachillerato (Seminarios) y de Formación Profesional.

Otra realización, en esa línea metodológica que propugnamos y en la que puede cristalizar el liderazgo pedagógico de los directivos para el cambio, la constituyen los Equipos de Ciclo, fundamentales en la nueva ordenación del sistema educativo, y que --en opinión de SAN FABIAN (1991:53)-- "se encargan de la elaboración, aplicación y revisión de la programación horizontal de la actividad docente, teniendo en cuenta las directrices de los departamentos y el Proyecto Curricular de Centro".

2.LIDERAZGO Y CAMBIO INSTITUCIONAL

Que la vida organizativa de nuestros centros se adecúe a la sociedad actual exige que aquélla sea participativa, que sus miembros docentes practiquen una investigación colaborativa mediante, entre otros, los cauces grupales que hemos mencionado en el epígrafe anterior. Favorecer esta línea de actuación constituirá, como hemos dicho, un quehacer importante de la dirección, que entendida como liderazgo pedagógico, "se inclina por romper el estado actual de cosas" (OWENS, 1980:193) en las organizaciones educativas donde, aún hoy, las acciones individuales están excesivamente presentes.

Pero, ¿cómo ejerce actualmente su liderazgo la dirección de nuestras instituciones educativas?. El tipo de liderazgo que nosotros venimos reivindicando para nuestra actual dirección colegiada está en la línea defendida por GREENFIELD (1987:60), cuando habla de "acciones iniciadas con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos" (en GONZALEZ, 1990:38).

Entendemos que, desde la perspectiva que nos ocupa, no sólo adquiere relevancia disponer de un líder, sino precisar el estilo de liderazgo en la línea de cambio institucional que propugnamos; aquí son nucleares los planteamientos matizadores, aunque, como nos advierte PEÑA (1991:58), "plantear el tema del liderazgo es siempre una cuestión difícil, y ello no sólo por los abundantes estudios que se han realizado, sino por el peligro que encierra reducir los esquemas descriptivos a puras recetas de aplicación práctica". Por ello, la generación de conocimiento en este ámbito debe investirse de prudencia y fundamentarse en informaciones contrastadas; pero también es evidente que, para generar dicho conocimiento, habrá que intervenir en la realidad escolar, por compleja que ésta sea, desde paradigmas explicativos de la misma.

Uno de estos paradigmas defiende que un centro educativo no viene definido exclusivamente por su presente, sino también por su historia; hoy y ayer configurando una cultura cuya fórmula cualitativa presenta valores, actitudes y normas como ingredientes, y que condiciona las relaciones entre las personas, su clima, aquello que hace afirmar a HALPIN (1963:4) que "cuando cambia de escuela, cualquier profesor o ejecutivo percibe de inmediato las diferencias que existen entre los climas de las organizaciones", y que al decir de POOLE (1985:81) "sirve como marco de referencia para la actividad de los miembros".

Y son numerosos los factores condicionantes del clima; MEDINA (1989:240 y ss.) contempla: los miembros de la institución, la situación arquitectónica, la temporalización, la tarea a desarrollar, la situación socio-cultural, los medios tecnológicos y el contexto político-económico-administrativo, que, obviamente, no podemos ni precisamos analizar en su totalidad. Sí necesitamos subrayar el primero de ellos, en tanto que la dirección es uno de los referidos miembros de la institución, y su conducta, mejor dicho, la percepción/interpretación que los profesores tienen/hacen de ella (paradigma simbólico), incide en el establecimiento y desarrollo funcional de los órganos staff, a los que más arriba hemos hecho mención como metodología facilitadora del cambio institucional.

Con la finalidad, pues, de construir conocimiento acerca de cómo es percibida la conducta del director-líder por los profesores, en cuanto que admitida su incidencia en el ámbito de la innovación de la teoría organizativa, hemos desarrollado el trabajo de investigación correspondiente que, en síntesis, exponemos a continuación como fundamento de nuestra posterior alternativa de formación directiva.

3.INTERVENCIÓN EN LA REALIDAD

3.1. Metodología

3.1.1.- Población y muestra.-

La población sobre la que hemos intervenido está constituida por todos los centros de Educación General Básica (excepto unitarias) adscritos al Centro de Profesores de Talavera de la Reina (Toledo), en los que ejercen un total de 923 profesores (712 en el sector público, 194 en colegios privados subvencionados y 17 en la enseñanza

privada no concertada), y a los que asisten 15.780 alumnos (8.466 a los centros públicos y 7314 a los centros privados).

Mediante el método denominado aleatorio estratificado y proporcional se elaboró una muestra representando las distintas categorías de la población (ver Cuadros adjuntos 1 y 2). Como puede constatarse, las diferentes categorías de la población, en cuanto a colegios (Cuadro 1), vienen representadas en la muestra con un 25% (excepción hecha de los centros urbanos, aunque si hubiéramos aumentado esta categoría en una unidad representaría el 29% del universo, porcentaje que estaría más alejado de la media que el 23 % representado por los incluidos); en el Cuadro 2 se registra que en la muestra utilizada están representados el 21% de los profesores y el 30% del alumnado. Podemos considerar, por tanto, a la muestra como representativa de la población o universo de la que se ha extraído.

CUADRO 1
RELACION POBLACION-MUESTRA (VARIABLE "CENTROS")

Cat. Conj.	Sector		Ambito		Tamaño		TOTAL
	Públ.	Priv.	Rur.	Urb.	Comp.	Incomp.	
Población	64	16	56	24	39	41	80
Muestra	16	4	14	6	10	10	20
% M/P	25	25	25	23	25	25	25

FUENTE.- Elaboración propia, con datos facilitados por el CEP

CUADRO 2
RELACION POBLACION-MUESTRA (VARIABLES "PROFESORES" Y "ALUMNOS")

Cat. Conj.	Profesores			Alumnos		
	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.	Total
Población	712	211	923	8.466	7.314	15.780
Muestra	131	62	193	2.671	2.051	4.722
% M/P	18	29	21	32	28	30

FUENTE.- Elaboración propia, con datos del Centro de Profesores y el Servicio de Inspección Técnica (S.I.T.E.)

3.1.2. La técnica y el instrumento.-

Mediante la técnica de la encuesta, solicitamos a los profesores de los centros de la muestra que se manifestaran sobre cómo percibían la conducta del director de su centro. Les sugeríamos la adscripción de la misma a uno de los cuatro modelos propuestos por nosotros, y sintetizados en los correspondientes indicadores de valoración del instrumento-cuestionario utilizado (ver Cuadro 3), basándonos para su construcción en el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (OCDQ) de Halpin y Croft.

Debemos hacer constar que previamente, y en una sesión "ad-hoc", explicábamos a los profesores, en profundidad, cada uno de los modelos o perfiles directivos reflejados en el instrumento que se les facilitaba, y advirtiéndoles, obviamente, del carácter anónimo de sus respuestas.

CUADRO 3
CUESTIONARIO SOBRE LA VARIABLE "CONDUCTA DIRECTIVA"
("LIDERAZGO")

.Indicadores de valoración:	
a. Manifiesta una conducta nomotética: cumplimiento inflexible de las normas (Reglamenta)	
b. Enfatiza el rendimiento: supervisión directa el staff (Impone)	
c. Manifiesta una conducta de empuje: más que un supervisión directa, trata de incentivar con su ejemplo (Motiva)	
d. Trato "humano" a los profesores (y otros elementos personales del centro), delega el control, promueve la participación... (Dinamiza)	
-Situación a:----	-Situación b:----
-Situación c:----	-Situación d:----

3.2. Los resultados

Aplicado el referido instrumento al profesorado de los centros de la muestra, y tratada convenientemente la información recogida, llegamos a los siguientes resultados:

-En el 40% de los centros, los profesores perciben una conducta del director definida por estos rasgos: trato "humano" a los distintos sectores, delega el control,

promueve la participación y proporcionando, por tanto, un liderazgo claro a su staff (OWENS, 1980:264); es decir, ven en él un dinamizador de la comunidad.

-En el 20% de los centros, los profesores estiman que el director manifiesta una conducta de empuje, motivadora para ellos; en palabras de OWENS (1980:262), "la conducta de empuje se distingue, no por una supervisión estricta, sino por el intento del director de motivar a los profesores por medio de su ejemplo personal".

-En el 40% restante de las escuelas, el director --siempre según es percibido por los subordinados-- manifiesta una conducta nomotética, poco incentivadora, fundamentada en el cumplimiento casi inflexible de la normativa emanada de la administración, o bien enfatiza el rendimiento centralizando la supervisión y no delegando responsabilidades. OWENS precisa que, en este estilo de función directiva, el director "se muestra ordenancista y juega el papel de capataz. Su comunicación con los demás tiende a funcionar en un sólo sentido, y no se muestra receptivo el feed-back procedente de la plantilla" (opus cita, pág. 262).

Si diferenciamos por sectores, se registra una tendencia polarizadora hacia los primeros indicadores en el sector privado, ya que en el 75% de ellos el director es percibido como la persona que reglamenta e impone en exceso, a través de una concepción autocrática de su liderazgo.

4. SINTESIS CRITICA E IMPLICACIONES FORMATIVAS

Sintetizando las conclusiones reflejadas en el apartado anterior, y desde los límites que impone cualquier intento de acotar la realidad, podemos afirmar que: a) Casi la mitad de los centros de la muestra desarrollan una modalidad directiva de naturaleza nomotética, escasamente incentivadora y participativa, y b) Esta situación es significativamente más acusada en la enseñanza privada que en la pública.

Ante estos hechos cabe cuestionarse si todo ello es positivo o negativo. La respuesta tiene que ser, necesariamente, matizada mediante la reflexión acerca de otros interrogantes: ¿qué clase de escuela es la que necesitamos y en qué medida la buscamos?, ¿queremos/necesitamos una escuela dependiente o una escuela autónoma?. Y por otra parte, ¿existe coherencia entre lo que deseamos y lo que precisamos?. Resulta nuclear adoptar posiciones claras respecto a estas cuestiones, dado que, con GAIRIN (1991b:9), estimamos que "la actuación de la dirección se enmarca en organizaciones dirigidas al cumplimiento de determinados fines", por lo que, continua diciendo este autor, "las metas que persiguen, las estructuras organizativas que establecen y las relaciones personales que generan demandan de un determinado tipo de directivos".

Situándonos en el eje **escuela dependiente/escuela autónoma**, la primera necesitará un liderazgo administrativo (y no entramos en las posibles connotaciones semánticas de tal expresión, aunque autores hay que tienen las funciones de líder y administrador como excluyentes), una dirección estabilizadora, apegada a la norma, muy sensibilizada a su cumplimiento, que evite las situaciones de conflicto y de cambio, y que sintonice con la idea de una institución educativa sujeta a un control político en los

ámbitos de gobierno, económico y curricular; una dirección de corte taylorista, es decir, "centralizada, jerárquica y, en general, autoritaria" (MARTÍN-MORENO, 1989:33). En este tipo de escuela pierden relevancia las actuaciones de los órganos staff y la formación de los directores se orienta a que estos conozcan la legislación educativa y sean capaces de aplicarla. Por el contrario, la escuela autónoma entronca con lo comunitario, viene a ser supervisada en mayor medida desde el ámbito social, minimiza lo burocrático y justifica una acción directiva que dinamice la actuación de grupos y personas; los planteamientos sustentados desde esta última concepción acercan lo escolar a lo social, suavizan el rol coercitivo de la administración central y conciben la formación directiva focalizada hacia el fomento de actitudes de empatía en lo relacional, la diferenciación de las funciones de supervisión y liderazgo y su capacidad para desempeñarlas en el marco de los centros docentes.

¿Cuál de los dos tipos de escuela queremos, cuál subyace en la filosofía de la reforma actual de nuestro sistema educativo?. Nuestra posición apunta hacia una institución educativa que, desde la conquista progresiva de mayores cotas de autonomía, sea capaz de responder mediante sus currícula innovadores a la constante mudanza de la sociedad actual. La L.O.G.S.E. que, en su preámbulo, se constituye en garante de esta opción, cuando reconoce a los centros "la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente", no hace sino armonizar con los planteamientos de una concepción político-educativa para la que "la innovación educativa suele considerarse, en sí misma, un hecho positivo. Esta no es una consideración ingenua, derivada de la admiración incondicional hacia lo nuevo, por el hecho sólo de serlo. Proviene, fundamentalmente, del conocimiento del carácter cambiante de la sociedad humana y del ritmo acelerado con que ese cambio se produce en nuestra época" (M.E.C., 1989:264).

Pese a todo ello, y nos fundamentamos en la investigación realizada, el liderazgo ejercido por la dirección en nuestros centros no facilita, en un gran número de casos, el camino hacia esa autonomía pedagógica tan necesaria para conseguir la deseada territorialización curricular, que, asumiendo las experiencias de alumnos y profesores, optimice los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y no lo facilita, porque las personas que desempeñan las funciones directivas no han sido formadas en armonía con el vigente modelo de dirección; piénsese que la L.O.D.E., documento-marco de la actual dirección colegiada, fue promulgada en 1.985, mientras que los programas de formación de equipos directivos han comenzado a desarrollarse hace apenas un bienio. Y esto, con serlo, no es lo más preocupante desde nuestro punto de vista, ya que el actual Plan Marco de formación de directivos dudamos sea capaz de reciclar a este colectivo en un periodo de tiempo razonable (admitido el carácter cambiante de la sociedad humana reconocido, como hemos visto, por la propia Administración); sirva como motivo de reflexión, y en estas coordenadas, el ejemplo de una provincia del territorio M.E.C. que necesitará --si permanece constante la inversión-- doce años para reciclar a los equipos directivos de la totalidad de los centros de su demarcación (y esto

sin atender a la variable constituida por la provisionalidad en el desempeño de la función que nos ocupa en un porcentaje elevado de los mismos).

Así, pues, nuestra propuesta de síntesis --obligada a tenor de lo preceptuado en cuanto a la extensión de las comunicaciones a este congreso-- se estructura en tres dimensiones claramente diferenciadas. La primera aboga por un incremento sustancioso en los presupuestos destinados a la formación de los equipos directivos, en aras de que el reciclaje de este colectivo se realice en el marco temporal de un trienio, al que consideramos como un periodo razonable.

Prolongarlo representa un alto riesgo, y máxime en situaciones de crisis como la que atravesamos, en las que los conflictos de roles agudizan la desmotivación en el sector del profesorado que desempeña tareas directivas, pues en ellas, como se ha apuntado (ALVAREZ, 1.989), se registran desajustes entre su función de representación institucional y aquellas otras como coordinador de grupos o de animación comunitaria.

Asímismo, y como ya defendemos en otro lugar (CARDONA, 1992), veríamos conveniente apoyar la línea de formación de directivos emprendida con modelos alternativos y complementarios, aprovechando a tal fin la red de Centros de Profesores y los Servicios Provinciales de Inspección (con sus respectivas cabeceras de demarcación); desde esta perspectiva, sería positivo: a) Incentivar la creación de Seminarios Permanentes de Acción Directiva, en los que se facilitara la coevaluación de la práctica profesional, y desde la que se fuera generando una teoría en los ámbitos de la organización, planificación y gestión de los centros, b) Convocar, periódicamente, jornadas para el intercambio crítico de experiencias en esta línea y ello, al menos, en los ámbitos provincial y regional, y c) Mientras se implementan estos cauces de actualización formativa, y en tanto en cuanto el ritmo de la misma parece condicionado por la limitación presupuestaria, la actividad renovadora de la Subdirección General de Formación del Profesorado debería orientarse, preferentemente, hacia la figura del director en su calidad de órgano responsable de dinamizar los diferentes sectores comunitarios, sin que esto signifique una renuncia a la formación de los otros órganos directivos a medio plazo (o tan pronto lo permitieran los recursos disponibles).

En una tercera dimensión, deseamos manifestar que, en líneas generales, compartimos los objetivos básicos de la formación que se viene impartiendo a los Equipos Directivos, sobre todo aquellos incardinados a potenciar la creación de grupos de trabajo y fórmulas de intercambio profesional entre los responsables de los centros escolares. Sin embargo, abogamos por una mayor coordinación pedagógica entre los ponentes que los desarrollan, así como por una mayor relevancia de las prácticas programadas en las denominadas fases presenciales de los cursos.

Por lo que respecta, finalmente, a los contenidos de dicha formación, y desde nuestro punto de vista, consideraríamos acertada una reformulación de los mismos que insistiera más en un conocimiento de las técnicas de intervención en grupos, la resolución de conflictos y la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, como saberes genuinos de un líder pedagógico y en su calidad de facilitadores de esa metodología armónica con el cambio de la que hablábamos al

principio de este trabajo y, en consecuencia, optimizadora de las funciones del staff en los establecimientos escolares.

5.BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, M. (1989): **El director de la Reforma. Perfil y funciones**. II Jornadas de Forum Europeo de Administradores de la Educación, Madrid.
- ANTUNEZ, S. (1990): **La dirección de sí mismo en el uso racional del tiempo personal. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares**. Comunicación al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- BLOCK, A.W. (1985): **Effective Schools: A Summary of Research**. Educational Research Services, Arlington.
- CARDONA, J. (1992): **Dos estudios sobre evaluación de centros educativos**. CEP, Talavera de la Reina.
- DE BEVOISE, W. (1984): **Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader**. Educational Leadership, Febrero; pp. 14-20.
- DELGADO, J. (1991): **Centro Escolar y Acción Directiva**. CFED, MEC-Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid.
- FULLAN, M. (1986): **The management of change**. En HOYLE, E.y McMAHON, A. (Ed.): The management of school. Kogan Page, Londres.
- GAIRIN, J. (1991a): **La función directiva en la actualidad**. LA CARPETA, núm. 10. CEP, Logroño.
- GAIRIN, J. (1991b): **Modelos organizativos, modelos directivos**. I Jornades sobre Direcció Escolar, Barcelona.
- GONZALEZ, M^a T. (1990): **La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela**. En LOPEZ YAÑEZ, J. y BERMEJO CAMPOS, B. Eds.): El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas. GID, Universidad de Sevilla; pp. 37-45.
- GREENFIELD, W. (1987): **Instructional Leadership Concepts Issues and Controversies**. ALLYN AND BACON, Massachusetts.
- HALPIN, A.W. Y CROFT, D.B. (1963): **The Organizational Climate of School**. Midwest Administration Center, University of Chicago, Chicago.
- LEITHWOOD, K.A. y otros (Eds.) (1987): **Preparing School Leaders for Educational Improvement**. Groom Helm, Londres.
- MARTIN-MORENO, Q. (1989): **El centro educativo versátil: La demanda de un nuevo tipo de centro educativo**. En MARTIN-MORENO, Q. (Coord.): Organizaciones Educativas, U.N.E.D., Madrid.
- M.E.C. (1989): **Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo**. Madrid.
- MEDINA, A. (1989): **El clima social del centro y del aula**. En MARTIN-MORENO, Q. (Coord.): Organizaciones Educativas, U.N.E.D., Madrid; pp. 239-278.

- OWENS, R. (1.980): **La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa.** SANTILLANA, Madrid.
- PEÑA, J.V. (1.991): **El Sistema de Relaciones.** CFED, MEC-Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid.
- POOLE, M.S. (1.985): **Communication and Organizational Climate: review critique and a new perspective.** In McPHEE, R.D. y TOMPKINS, P.K. (Eds.): Organizational Communication: traditional themes and new directions. Sage Pub. Beverly Hills, California; pp. 79-108.
- SAN FABIAN, J. (1.991): **Estructura y organización del trabajo en los Centros Docentes.** CFED, MEC-Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid.