

PERCEPCIONES Y CREENCIAS SOBRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN UNA MUESTRA DE DIRECTORES ESCOLARES DEL PAÍS VASCO

Manuel Lorenzo Delgado

1. INTRODUCCION

Este trabajo se integra dentro de una línea de investigación que, iniciada con una muestra de 60 directivos de Centros de Andalucía (LORENZO DELGADO, 1991), intenta acercarse a un conocimiento y explicitación de su pensamiento profesional, y constituye una ampliación de la misma a un grupo de directivos del País Vasco, a la que seguirán posteriormente los de Cataluña.

Este acercamiento se centra, de modo especial, en las percepciones y creencias exteriorizadas por los protagonistas en el contexto de formación de un curso de postgrado, organizado por la Universidad del País Vasco, en una sesión, de un día de duración, planteada con una metodología de investigación-acción, de investigación en el aula, de los asistentes. La secuencia seguida ha sido:

- 1º.- Complimentación por escrito de un Cuestionario muy abierto de "Reflexión sobre su práctica de la función directiva".
- 2º.- Elaboración de "mapas conceptuales" mediante los cuales se han estructurado las percepciones o creencias manifestadas.
- 3º.- Discusión grupal y colaborativa de los mismos, reestructurándolos con nuevas aportaciones o con las críticas a la confección propuesta por el profesor.
- 4º.- Construcción definitiva de los mapas (LORENZO DELGADO, 1991).

En esta Comunicación se presentan, pues, los mapas de percepciones del grupo de directores de EGB y el de todos los cargos directivos de Enseñanzas Medias, dado que el número de éstos últimos es muy reducido.

2. JUSTIFICACION

A pesar del gran número de trabajos publicados, CALDERHEAD (1988: 34), en su puesta a punto del tema del conocimiento de los profesores, llega a la conclusión de que "las estructuras del conocimiento de los profesores son complejas y el acceder a ellas

problemático". No hay razón para pensar que el acceso a las estructuras de los directores de centros lo sea menos.

En general, hay coincidencia en los dos conocidos supuestos básicos que subyacen en este llamado "paradigma del pensamiento del profesor" (MARCELO, 1987), que investiga sobre los procesos cognitivos de los profesores:

1.- Los profesores son profesionales que hacen juicios razonables y toman decisiones en ambientes complejos, cambiantes e inciertos.

2.- Esos pensamientos y juicios son los que guían el comportamiento del profesor en su práctica (SHAVELSON y STERN, 1981; BORNO y SHAVELSON, 1988; CLARK y YINGER, 1979; MARCELO, 1987; VILLAR, 1988).

En el fondo del paradigma late la idea de que para mejorar la enseñanza hay que comprenderla (MUNBY, 1988), idea que ya había lanzado STENHOUSE (1984) en relación con el currículo y que intentamos ampliar aquí, desde una perspectiva formativa, al terreno de la dirección escolar, para ver, como objetivo, qué reflexiones generan y cómo las organizan sobre su práctica profesional.

Ahora bien, esa ampliación se hace con ciertas matizaciones que conviene advertir:

- Se puede hablar de una auténtica inflación nominalista en este paradigma hasta dar la impresión de que el número de términos empleados para nombrar aspectos del modelo supera y complejiza el de realidades designables: "creencia", "atribuciones", "sistemas de creencias", "teorías implícitas", "teorías en uso", "teorías prácticas", "dilemas, esquemas", "conceptos", "constructos", etc. Este hecho nos ha llevado a simplificar el trabajo adoptando los términos de "percepciones y/o creencias", dada la brevedad de la experiencia formativa en que surge y lo accesorio de un planteamiento más estricto para el objetivo perseguido.

- Se critica de manera especial al paradigma por sustentarse en planteamientos muy individualistas (ESCUDERO, 1985). Prácticamente todos los trabajos estudian pensamientos de individuos y no de grupos. Esta es una novedad del trabajo: los mapas conceptuales estructuran aquí reflexiones y creencias de todo el grupo y, además, negociadas lo que supone una construcción compartida de significados de gran potencial formativo y no sólo explicativo.

En definitiva, se asume la idea de CARR y KEMMIS (1988:200) de que las teorías mejoran la práctica si son producto de la reflexión, y más aún, de la reflexión colaborativa.

3.METODOLOGIA

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

1.- Conocer las creencias o percepciones del grupo de directivos asistentes.

2.- Sistematizarlas por medio de mapas conceptuales contruídos a partir de sus reflexiones sobre la práctica de la dirección, y colaborativamente.

3.- Generar un conocimiento realista de la función directiva en la Comunidad Vasca.

Dos instrumentos, pues, han sido el soporte principal de la metodología: – Un Cuestionario, cuyos rasgos más generales son descritos en otra Comunicación del autor en este mismo Congreso, por lo que ahora se obvian.

– Los Mapas Conceptuales: El uso de este instrumento, muy extendido como estrategia cognitiva de aprendizaje sobre todo a partir de los años 80 (HEIMLICH y PITTELMAN, 1990), es menos usual en los análisis de la enseñanza y prácticamente inexistente en el de la Organización Escolar, sobre todo en nuestro contexto geográfico.

– Los fundamentos de los mapas conceptuales, como en general de todas las técnicas del paradigma, son cognitivos. Los hechos y sus percepciones se integran en nuestros esquemas mentales constituyendo "redes semánticas" (CALDERHEAD, 1988:24), a través de las cuales interpretamos su significación. Estas estructuras o "esquemas" en los que se organizan los contenidos "facilitan la acción profesional" (CALDERHEAD, 1988:28) y tienen un carácter jerarquizado (PEIRO, 1990:160).

El investigador, en consecuencia, tiene como tarea el buscar "los vínculos clave" que interrelacionan las creencias y pensamientos de los sujetos (ERIKSON, 1989:267), y los mapas constituyen justamente eso: "un método simple y flexible (...) para captar la estructura del conocimiento" (NOVAK y GOWIN, 1988:21). HEIMLICH y PITTELMAN (1990:9), por su parte, los definen como "una estructuración categórica de información representada gráficamente", siendo un instrumento útil para la investigación educativa, especialmente "como instrumentos para negociar significados", "compartir significados" (NOVAK y GOWIN, 1988:40) o verificar y ampliar mediante la discusión en grupo las concepciones previas (HEIMLICH y PITTELMAN, 1990:12), que es precisamente la utilización que de ellos se hace en este trabajo.

Por otra parte, la muestra total es de 21 sujetos, distribuidos de acuerdo con estas características:

- 16 pertenecen a EGB, siendo todos directores.
- 5 pertenecen a Enseñanzas Medias, ocupando 2 la dirección y los otros 3, diversos cargos unipersonales.

La submuestra de EGB, a su vez, se integra por sujetos de los cuales:

- 5 ejercen en la capital y 11 en pueblos (de estos, 5 de más de 20.000 hbs.)
- 6 en centros de 8 ó más unidades.
- 5 en centros de 16 ó más unidades.
- 5 en centros de 24 ó más unidades.
- 9 son varones y 7 mujeres.
- Su edad media es de 40⁸ años.
- La experiencia media en cargos es de 4⁶ años.

La submuestra de Enseñanzas Medias la constituyen:

- 3 mujeres y dos hombres.
- Su edad media es de 39² años.
- La experiencia media en cargos es de 3² años.

4. LOS MAPAS DE CREENCIAS DE LOS DIRECTORES DE EGB Y EEMM.

Las categorías inducidas para estructurar las creencias y concepciones han sido las mismas que se extrajeron para el trabajo anterior citado para la muestra de Andalucía (LORENZO DELGADO, 1991). Se representan rodeadas por un círculo y, normalmente, subrayadas las diferentes subcategorías incluídas.

Todas ellas se conceptualizan y se explican a partir de las expresiones textuales de los propios sujetos, tratando de recoger la mayor cantidad de matices posibles.

Se han sistematizado en círculo, iniciándose el análisis con las categorías de arriba hacia la derecha en el sentido de las agujas del reloj. Los dos mapas figuran a continuación:

5. RESULTADOS

Se destacan a continuación algunos de los resultados más significativos:

5.1. En relación con los directores de EGB

Su percepción de la tarea es tanto positiva como negativa, siendo para algunos ambivalente. Con todo, es fácil advertir que predominan las precepciones negativas exteriorizadas en términos de:

- "altamente contradictoria"
- "Poco valorada"
- "Difícil"

Las expresiones en este sentido coinciden con las de los directivos andaluces, siendo causas importantes de esta situación la soledad en el cargo, las exigencias de tiempo y burocracia, la transitoriedad en el cargo, la amplitud de tareas no estrictamente profesionales, etc.

Lo que ellos perciben como auténticos problemas en la dinámica de sus centros forma un abanico que va desde la falta de preparación hasta el celularismo del profesorado, destacando:

- Dicha falta de preparación se refiere tanto a ellos mismos ("Nadie me preparó para el cargo"; "he aprendido de mis propios errores") como al profesorado en general ("Falta de preparación en algunos profesionales").

- El desinterés, emparentado con "la falta de motivación" la escasa "ilusión" profesional, la poca "implicación" en las tareas y el "rutinismo":

"Mi mayor problema -dice uno/a- es la falta de motivación e ilusión del profesorado."

- La dinámica del poder, que refleja la existencia real de la dimensión política de la escuela puesta de manifiesto por el paradigma sociocrítico:

"Hay algunos elementos que a veces manejan el Claustro".

- El celularismo, también exteriorizado con amplitud:

"El profesorado tiende a concebir la escuela como un grupo de unitarias".

Los criterios de actuación y las actitudes que suelen mantener ante las situaciones conflictivas se centran, sobre todo, en la tolerancia o diplomacia ("mano izquierda", "guante

de seda", "el escuchar") y el diálogo, lo que viene a corroborar la afirmación que hacíamos respecto a los directores andaluces en el sentido de "una paulatina pero firme interiorización en los líderes escolares de la participación como cultura" en la escuela (LORENZO DELGADO, 1991:48).

Respecto a la concepción de la Organización escolar predominan claramente las visiones de carácter racional-tecnológico, pero se advierte en ellas un mayor énfasis en el PEC como elemento dinamizador de la organización, sobre todo por lo que atañe a sus objetivos:

- "que se cumplan los objetivos"
- "unos objetivos o meta ideal" a la que dirigirse
- "adecuar los objetivos", etc.

La idea de la participación, en este aspecto, es también clara.

Hay algunas visiones más fenomenológicas, pero no hemos encontrado ninguna formulación aproximativa al paradigma socio-crítico.

Contrariamente a lo que reflejaban los directores andaluces, este grupo tiene actitudes, en general, bastante positivas en relación con la renovación pedagógica, lo que puede deberse al tipo de extracción realizada de los alumnos asistentes a los cursos, tal vez más selectiva en el caso del País Vasco por ser un curso universitario de postgrado de plazas limitadas.

5.2. En relación con los directivos de Enseñanzas Medias

Es algo más clara, en este reducido grupo, la tendencia hacia una percepción negativa de la función directiva hasta ser "la mejor forma de perder amigos" o el sujeto pasivo de "todas las broncas", aunque son menos explícitos al enumerar las causas de tal percepción: la Administración, el amiguismo, la imposibilidad de equivocarse al actuar.

Los problemas percibidos tampoco se diferencian cualitativamente de los de sus colegas de EGB:

- El poder y "sus tribus" en lucha
- El celularismo que hace que a los profesores "ni para una cena en el "Arguiñano" se les pueda juntar"
- La falta de preparación
- El desinterés

La diplomacia y el diálogo como actitudes también, en este caso, son predominantes.

En cuanto a la concepción de la organización escolar, sí aparecen conceptualizaciones aproximativas a los tres paradigmas vigentes en la literatura organizativa:

- El racional-tecnológico, dulcificado con planteamientos participativos y de relaciones humanas:

- El interpretativo, aunque el texto quizás resulte un tanto forzado: "Lograr un clima "social" en el Centro"
- El socio-crítico, cuyo texto es muy expresivo.

6. CONCLUSION

En términos generales se puede afirmar que este grupo de directores viene a confirmar, a través de las percepciones y creencias que han explicitado, la situación de dificultad del puesto que recoge la literatura sobre la dirección en nuestro país, lo cual no deja de ser preocupante si, como se recoge en uno de los mapas, ellos mismos reconocen que "es posible cambiar el funcionamiento de los centros desde la dirección". Esta percepción negativa es común a los dos niveles educativos, siendo las concepciones positivas e ilusionantes mucho más escasas.

El sistema de categorías de análisis, por otra parte, ha parecido válido a los propios protagonistas para estructurar la mayoría de sus percepciones y creencias y posee bastante potencial explicativo de la realidad: percepción de la tarea, problemas de la práctica, criterios de actuación ante ellos, visión epistemológica de la organización y actitud general ante las reformas educativas o la innovación.

Merecen destacarse como "problemas" más generalizados en ambos niveles, corroborados además por la más numerosa muestra andaluza ya referenciada, el celularismo o individualismo, el desinterés, las tensiones relativas al ejercicio del poder y la falta de preparación, ésta última en el doble sentido de escasa preparación para el cargo y de "enfermedad" profesional bastante frecuente en el profesorado.

El aspecto más persistente y positivo es la creencia en la tolerancia y el diálogo como vía normal de solución de los conflictos. Es indicio de que la cultura escolar avanza por derroteros democráticos y participativos, pese a las metáforas reflejadas en la otra comunicación que presentamos en este mismo volumen, y a la continua "presión" y "soledad" que dicen sentir ante colegas y superiores.

Es curioso, en este sentido, que sean estos propios colegas los que más deben ser "considerados" por los directores, los que producen más preocupaciones y conflictos. Los padres y los niños no aparecen en el escenario. ¿Estamos ante una escuela sólo a la medida de los profesores?.

Por otra parte, en el grupo aparece y se confirma la visión de la organización de los centros educativos que ofrecen los tres paradigmas más admitidos actualmente en la Organización Escolar, aunque hay un claro escoramiento hacia las concepciones racional-Tecnológico. Estas visiones no aparecen diferenciadas con unas fronteras nítidas, ni resultan excluyentes, sino que se mezclan y entrecruzan matices de unas y otras.

Hay una postura excesivamente negativa ante la renovación pedagógica, que era mucho más general en Andalucía.

En definitiva, pues, el trabajo refleja, una vez más, que sólo es válida una concepción de la escuela y de la dirección que admita su complejidad constitutiva.

7.BIBLIOGRAFIA

- LORENZO DELGADO, M.(1991): El liderazgo instructivo de los Centros Escolares en una contexto de formación reflexiva y colaborativa. Premio "Joaquín Guichot" de investigación educativa, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, inédito.
- CALDERHEAD, J.(1988): "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En VILLAR, L.M.(ed.): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores, Marfil, Alcoy.
- MARCELO, C.(1987): El pensamiento del profesor, Ceac, Barcelona.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981): "Research en Teachers "pedagogical thoughts, judgements, decisions and tehavior", Revier of Educational Research, 51.
- BORNO, H. y SHAVELSON, R. (1988): "Especulaciones sobre la formación del profesorado: Recomendaciones de la investigación sobre los procesos cognitivos de los profesores". En VILLAR, L.M. (ed.): Conocimiento, creencia y teorías de los profesores, Marfil, Alcoy.
- CLARK, C.M. y YINGER, R. (1979): Three studies for teacher planning. Enst Lansing, Michigan State University.
- VILLAR, L.M. (1988): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores, Marfil, Alcoy.
- MUNBY, H. (1988): "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales", En VILLAR, L.M.: Op. cit.
- STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum, Morata, Marnis.
- ESCUADERO, J.M. (1985): "El pensamiento del profesor y la innovación", En VILLAR, L.M. (Ed.): Pensamientos de los profesores y Toma de decisiones, Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Martínez Roca, Barcelona.
- HEIMLICH, J. y PITTELMAN, S. (1990): Los mapas semánticos, Visor-Mec, Marfil.
- PEIRO, J.M. (1990): Organizaciones: Nuevas perspectivas psicosociológicas, PPU, Barcelona.
- ERICKSON, Fr. (1989): "Métodos de investigación sobre enseñanza". En WITTROCK: La investigación de la Enseñanza, II, métodos cualitativos y de observación, Paidós-MEC, mavar.
- NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988): Aprendizaje a aprender, Martínez Roca, Barcelona.