
La dimensión personal en la formación de directores

Joan Teixidó Saballs
GROC

En el intento de acceder a la comprensión y a la mejora de la organización y el funcionamiento de los centros educativos, tanto desde el ámbito específico de la Organización Escolar como del conjunto de las ciencias sociales que tienen por objeto el estudio de las dinámicas organizacionales, cada vez se otorga una mayor importancia al factor humano. Las escuelas, desde esta perspectiva, deben ser entendidas como construcciones sociales que se definen a partir de las interrelaciones, a menudo de difícil predicción, que se dan entre las personas que las forman. Este planteamiento adquiere mayor relevancia si cabe al ser aplicado al campo de la dirección escolar (ámbito que tradicionalmente había sido planteado desde perspectivas racionalistas), dado que la mayor parte de los comportamientos que se asocian con la dirección son de tipo relacional, es decir, se realizan en situaciones de interacción social, en el estudio de las cuales se pone de manifiesto la insuficiencia de los planteamientos de la teoría de los roles para comprender el comportamiento humano en las organizaciones.

La necesidad de considerar las dimensiones cognitivas de las personas para entender su comportamiento en el seno de las organizaciones es planteada por SMITH Y PATERSON (1990) quienes centran su interés en determinar los procesos a través de los cuales los directores deciden si actuarán o no ante una situación determinada y, en caso de hacerlo, qué tipo de acción emprenderán. Los postulados básicos de estos autores son aplicados al campo de la dirección escolar por GAIRÍN (1990), GAIRÍN, TEJADA Y TOMÁS (1992) y PASCUAL, VILLA Y AUZMENDI, (1993) quienes sostienen que la actuación de los directores tiene una relación directa con lo que piensan, es decir, con sus procesos mentales, los cuales, a su vez, son el resultado de una determinada forma de interpretar y comprender la realidad. Partiendo de estos fundamentos, TEIXIDÓ (1995) realiza una primera aportación al estudio de algunas de las percepciones y expectativas que se dan en torno a la dirección escolar desde la óptica de los diversos estamentos que constituyen la Comunidad Educativa. En los resultados y las propuestas que se desprenden de dicha investigación (TEIXIDÓ, 1996) ya se apunta la necesidad de pensar en una formación específica que cubra la vertiente personal, en la cual, partiendo de los problemas del funcionamiento cotidiano de los centros, se intente incidir en el autoconocimiento y la reflexión en torno a los dilemas internos que acucian a los directores. La conveniencia de este tipo de formación también es advertida por GIMENO Y OTROS cuando sostienen:

Los problemas y conflictos que aparecen en la vida diaria de los centros, en la mayoría de los casos, no son específicos del centro sino que se derivan de la estructura

del modelo de gestión del sistema escolar, así como de su vinculación con el entorno. Por otra parte, aparecen también como consecuencias de imprevistos y de la cultura organizativa de los centros. De modo que gestionar todo esto requiere destrezas y estrategias que entran, en la mayoría de los casos, en el terreno del talante personal y de las habilidades sociales y políticas de los directores. No cabe pensar, pues, que mediante la formación estrictamente técnica se pueda mejorar la gestión estructural del sistema o se pueda dotar a los directores de un talante y un estilo que responda a las nuevas peculiaridades organizativas de los centros. (GIMENO Y OTROS, 1995:45)

Así, a modo de ejemplo, la actuación que cada director emprenderá ante la situación planteada por un profesor que no cumple con sus obligaciones docentes se encuentra determinada, entre otros factores, por lo que piensa: qué debería hacer? (de acuerdo con la normativa, de acuerdo con su conciencia, de acuerdo con la cultura dominante en la institución...), qué es lo que puede hacer? (de acuerdo con el modelo organizativo y directivo que le acogen, con los resultados de precedentes anteriores...), qué le conviene hacer? (lo que le acarree menos problemas, lo que garantice un mejor cumplimiento de las finalidades institucionales...), qué cree que los demás esperan que haga? que ayuda espera tener de los demás? cuales son los resultados esperados ante las diversas posibilidades de actuación? qué reacción espera del otro?, etc. La conducta que finalmente se adoptará, pues, únicamente puede ser entendida partiendo de la representación mental que la persona se hace de la realidad social en la cual ha de actuar. Obviamente, no se trata de algo tangible y permanente sino subjetivo y cambiante. Partimos de la base, por tanto, que únicamente a través del estudio de los procesos cognitivos de las personas podemos acceder al conocimiento de las dinámicas de construcción social de la realidad.

Viendo el ejemplo anterior desde una perspectiva global, las percepciones y expectativas iniciales que los directores tengan en torno al modelo organizativo basado en la participación democrática del conjunto de la comunidad educativa así como del nivel de autonomía institucional a alcanzar en el marco de la cogestión escolar son factores mentales básicos (concepciones) que tienen una influencia decisiva en la conceptualización interna (características, repercusiones, ámbito de actuación, competencias asumidas, responsabilidades, etc.) que uno mismo se forma respecto del cargo que asume. Según cual sea su percepción de las razones sociales que impulsan el nacimiento de la escuela participativa, de su utilidad en la práctica, de su adecuación al contexto, de sus puntos fuertes y débiles, de sus posibilidades de realización, los beneficios y los peajes que comporta, la coherencia entre lo que se dice a nivel teórico y la realidad vivida en el centro... y, en definitiva, de su percepción de la viabilidad del funcionamiento del centro de acuerdo con los principios éticos y procedimentales que se derivan del modelo... adoptará una u otra actuación ante los dilemas que se le presenten en su actividad cotidiana. A su vez, a lo largo del ejercicio del cargo, a raíz de las interacciones con los demás miembros de la Comunidad Educativa y de los aprendizajes sociales que de ellas se derivan, dichos factores mentales irán evolucionando y cambiando con la intención de conseguir una mejor adaptación a la realidad.

La apuesta por construir una escuela autónoma basada en la participación plantea muchos requisitos (formación, implicación y responsabilización por parte de quienes deben llevarla a cabo...) entre los cuales

aparece la exigencia de actitudes coherentes con el modelo de escuela a que se aspira por parte de las personas que la forman y, muy especialmente, de los directivos de los centros, dado el valor referencial que constituyen para los demás miembros de la comunidad educativa. Un director que parta de una concepción dependiente de la escuela centrará su atención en aspectos técnicos y burocráticos, en la línea de *velar por el cumplimiento de la normativa*; un director que desee llevar a la realidad el modelo de escuela democrática basada en la participación y en la implicación de los diversos colectivos, debe partir, necesariamente, de unas percepciones, actitudes y valores personales que sean coherentes con ella: consolidación de una cultura participativa, visión positiva del conflicto, vertebración profesional del profesorado, obertura a la comunidad...

El paso de un modelo de escuela dependiente a otro caracterizado por una mayor autonomía se encuentra inmerso en un mar de contradicciones y desajustes, dado que al lado de una tendencia social imparable tendente a reivindicar mayores cotas de autonomía escolar se siguen dando actuaciones legislativas reguladoras y esclerotizantes que hacen que no se siga una línea de avance homogénea. En este proceso deben tenerse en cuenta los factores mentales internos de las personas involucradas (profesores, padres, alumnos y, también, evidentemente, de los directores) entre los cuales conviven y se entrecruzan actitudes y planteamientos propios de modelos contrapuestos. En el trabajo de creación de una cultura compartida basada en el establecimiento de vínculos comunes consensuados entre los diversos miembros de la comunidad educativa parece que los directores están llamados a tener un papel crucial. Ante ello, no obstante, cabe plantearse las preguntas siguientes: cómo podemos garantizar que los directores escolares partan de unos constructos personales coherentes con el modelo escolar que les acoge? O, como mínimo, que adopten unos posicionamientos que tiendan al progresivo desarrollo de dicho modelo? qué debe hacerse cuando los directores que acceden al cargo lo hacen desde posiciones frontalmente opuestas a las propias de un modelo democrático? se puede *reconvertir* el modelo mediante el establecimiento de rutinas de democracia formal bajo las cuales subyacen planteamientos reales propios de modelos burocráticos? cuando se da esta situación (a menudo denunciada por profesores y otros miembros de la Comunidad Educativa) es legítima la intervención externa en un modelo de gestión basada en el propio centro? etc.

Todo lo expuesto nos conduce a considerar qué papel debe tener la atención a los factores personales internos en la formación (inicial y permanente) de candidatos a la dirección y también de directores en ejercicio. Para ello, se considera, en primer lugar, la necesidad de la formación de directores escolares (por qué?); se plantea, a continuación, la finalidad (para qué?), lo cual nos lleva a considerar los contenidos (qué?) para, finalmente, abordar de qué manera (cómo?) pueden ser tenidos en cuenta los factores mentales internos en la formación de directores.

1.- Por qué? Las razones.

No siempre ha habido coincidencia de opiniones en cuanto a la necesidad de una formación para la dirección. Así; por un lado, hay quienes creen que debe existir una formación específica mientras que, por otro lado, hay quienes creen que la elección democrática por parte de la comunidad escolar constituye

suficiente garantía de la capacidad del director a la cual deben añadirse los conocimientos adquiridos por la experiencias y el ejercicio.

En el origen de esta disparidad de opiniones se encuentra una diferente concepción de la escuela como comunidad y, por consiguiente, del puesto directivo. Si lo entendemos como algo específico, basado en fundamentos científicos relativos a la actividad de dirigir, entonces tiene sentido hablar de una formación *ad hoc*; si, por el contrario, llevamos a su máxima expresión la idea de una escuela colaborativa, donde las decisiones siempre son tomadas de forma participativa, podría imaginarse, al menos teóricamente, la posibilidad de una dirección compartida (entendida como función directiva global y no como cargo unipersonal) donde la formación tendría una menor relevancia.

Ello no obstante, si en lugar de mantenernos en un plano teórico, nos situamos en un terreno práctico y nos interesamos por conocer las tareas que llevan a cabo los directores de centros de nivel primario y secundario (ANTÚNEZ, 1991; GÓMEZ DACAL, 1991) se observa que son muy distintas a las que realizan los profesores. Estos dirigen su actividad básicamente a los alumnos (educar, enseñar, desarrollar el currículum, orientarlos, preparar las clases, crear un clima dentro del aula, motivar para el aprendizaje, etc.); los primeros, en cambio, se relacionan más con los profesores, con los padres, con la Administración Educativa o con los órganos colegiados para llevar a cabo los cometidos de organización y coordinación general del funcionamiento del centro. Así pues, si asumimos que las funciones, responsabilidades y tareas que ejercen los directores son distintas de las que llevan a cabo los profesores, se pone de manifiesto la necesidad de formación específica para el ejercicio de la dirección.

2.- Para qué? La finalidad.

Una vez aceptada la necesidad de la formación (DELGADO, 1991; ANTÚNEZ, 1994; RUL, 1994; PÉLACH, 1996) la cuestión fundamental que debe abordarse a renglón seguido es cómo llevarla a la práctica? Las posibilidades de concreción son múltiples dado que constituyen una mezcla de distintas variables (modalidad de acción formativa, diseño, duración, contenidos, selección de formadores, etc.) en la base de las cuales se encuentra la pregunta para qué debe servir la formación de directores? o, lo que es lo mismo, qué se espera que aporte la formación a las personas a las cuales va destinada?, lo cual nos lleva a considerar qué papel deben tener los directores en su propio proceso de desarrollo; es decir, cómo poner en relación el conocimiento práctico de los directores con el proceso de formación, de manera que posibilite su desarrollo personal.

La formación permanente para la dirección (bien sea formación inicial de profesores que no han ejercido tareas directivas o bien sea formación a lo largo del ejercicio del cargo) parece obvio que debe intentar dar respuesta a las necesidades e inquietudes sentidas por los propios directores en el ejercicio de su trabajo cotidiano, es decir, debe tener en cuenta la realidad en que se encuentran. Ahora bien, dicho objetivo puede ser acometido desde diversas perspectivas en la base de las cuales subyacen concepciones distintas respecto a cual debe ser el objetivo último de la formación, es decir, qué debe aportar (o qué se espera que aporte) a los destinatarios. Ante esta cuestión son múltiples las respuestas que pueden darse y, por tanto, son múltiples también los modelos formativos que de ellas se derivarían. Ello no obstante, en un intento de

simplificar (y como es sabido, toda simplificación implica reducción) distinguimos dos planteamientos básicos que denominaremos *técnico* y *humano*, los cuales ponen énfasis, respectivamente, en los contenidos y en las personas.

Desde una *perspectiva técnica*, la formación es entendida como la adquisición de competencias, destrezas, conocimientos y comportamientos vinculados al ejercicio de la dirección. Estar formado supone saber hacer, producir, estar capacitado para actuar. Considerar la formación desde esta perspectiva supone, por tanto, priorizar la dimensión pragmática: se basa en criterios de funcionalidad, de adaptación a las exigencias de la realidad; a los directores se les enseña aquello que se cree que habrán de utilizar. Esta perspectiva es la preponderante en los diversos programas de formación para la dirección en los cuales aparecen objetivos como:

"Profundizar en los conocimientos, las estrategias y las habilidades necesarias para el cumplimiento de la función directiva, de organización y gestión, de acuerdo con la normativa vigente"

"Fomentar la aplicación práctica de las principales técnicas de organización y gestión"

"Informar a los directores en torno a los diversos servicios, programas, etc. de la administración educativa"

Actuando de forma coherente con este planteamiento, buena parte de los contenidos de formación se hallan en esta línea: una vez determinadas las funciones que deben llevar a cabo los directores, debemos formarles para ello. Así se habla de técnicas de planificación, de organización, de formulación de objetivos, de toma de decisiones, de motivación del personal, de negociación y de gestión del conflicto, de evaluación institucional, etc.

Desde la *perspectiva humana o personal*, en cambio, la formación no puede desligarse en ningún momento de la persona que pretendemos que se forme. Por ello debe ser entendida como un proceso individual e intransferible que sigue la persona en la búsqueda de la mejora de su competencia a través de la construcción y la reconstrucción de un modelo que le posibilita la comprensión de la realidad (autorealización). Se basa en los postulados de los modelos humanísticos de educación, según los cuales la persona se encuentra por encima de todo (el propio sujeto determina su propia trayectoria de formación); la actividad formativa se entiende, por tanto, como algo subsidiario, que debe ponerse al servicio del crecimiento individual. Desde esta segunda perspectiva se pone un mayor énfasis en el proceso de construcción de sí mismos (concepciones en torno a la dirección, a las funciones a realizar, al funcionamiento del centro...) que siguen los directores en un proceso de autoperfeccionamiento que tendrá repercusiones a nivel personal y profesional. La formación para la dirección desde esta perspectiva implica, pues, desarrollo, a diferencia de la simple recepción o adiestramiento propuesto en las modalidades anteriores. Se concreta en objetivos como:

"Facilitar un marco para la reflexión y el análisis crítico en torno al actual sistema de gestión de los centros educativos"

"Relacionar el modelo organizativo escolar (dependencia versus autonomía) con los diversos modelos directivos y con la práctica directiva que se da en los centros educativos en la actualidad"

Obviamente no se trata de perspectivas excluyentes en la formación de directivos sino que constituyen dos realidades que se deben complementar mutuamente y, de hecho, así se intenta, dado que en un mismo programa de formación encontramos ambos tipos de objetivos. El problema básico, por tanto, no es su coexistencia, sino la forma en que se plantean, de la cual se deriva el *sentido de la formación*. Qué orden de precedencia se da entre ambas perspectivas? Cómo se integran en el currículum de formación?. Qué modalidad de formación es la más adecuada a estas exigencias?... Es decir, encontrar el equilibrio y la coherencia entre ambos enfoques

3.- Qué? Los contenidos.

Si bien desde una visión predominantemente técnica de la dirección se otorga un mayor peso a un determinado tipo de contenidos y a las habilidades a ellos asociadas: que se conozca la normativa, que se sepa cómo se elabora el PEC, que se gestione adecuadamente la información, etc., cuando enfocamos el tema desde una óptica personalista, por el contrario, se dedica más atención a hacer que afloren las concepciones, percepciones y expectativas que tienen los aspirantes a directores o directores noveles, entendiendo que la formación técnica debe quedar supeditada al desarrollo personal: en primer lugar se debe ayudar a los directores a formarse un discurso educativo propio en las cuestiones referidas a la dirección y al funcionamiento del centro que sea coherente con el modelo que les acoge.

El modelo de dirección de centros para el que se pretende formar emana de la LODE (1985) y de la LOPEGCE (1995). En consonancia con los principios constitucionales que inspiran ambas leyes, pretende la instauración de un modelo de gestión democrática basada en la participación y en la toma colegiada de decisiones por parte de los diversos estamentos implicados en la educación representados en un órgano máximo de gobierno: el Consejo Escolar. La actuación del director, por tanto, se basa en el fomento de la cooperación y la actuación coordinada de los diversos estamentos (para lo cual se consensuan líneas de actuación mediante los proyectos institucionales: PEC, PCC...) y en la gestión de los posibles conflictos. El apoyo que recibe para llevar a cabo su tarea reside, fundamentalmente, en la Comunidad Educativa, sobre todo del profesorado, estamento crucial en el proceso de elección, al cual pertenece.

Las consecuencias, tanto negativas como positivas que se derivan de este modelo son sobradamente conocidas (ALVAREZ, 1992; HANSON Y ULRICH, 1992). Ciertamente se trata de un modelo altamente progresista, que se mueve en una situación intermedia entre dos modelos extremos: la dirección autoritaria y la dirección asamblearia, en la que hay que lidiar con fuerzas de sentido contrario (por un lado, se dan considerables cotas de autonomía al centro a la vez que, por el otro lado, se mantiene la dependencia respecto de una autoridad administrativa central de carácter unificador) lo cual hace que la persona que ejerce como director viva una situación de permanente conflicto interno, en tanto que ejerce roles a menudo contradictorios (BERNAL, 1991).

El ejercicio de la dirección en este contexto turbulento requiere pues, en primera instancia, un notable grado de formación personal por parte del candidato/director novel respecto de las características del modelo, de las especificidades de su centro y de sus posicionamientos y actitudes personales respecto de la dirección. Se entiende que únicamente se puede dar una

formación técnica cuando previamente ha tenido lugar un proceso de esclarecimiento y de autoreflexión del (futuro) director de su talante y sus concepciones en torno a la dirección. Para ello, se considera de suma importancia el proceso de trabajo grupal tendente a desmenuzar las características, peculiaridades y dificultades del modelo de dirección participativa: sus ventajas y sus inconvenientes, los requerimientos que comporta, la situaciones a que da lugar, la interpretación de por qué se dan algunas situaciones cotidianas en el funcionamiento de los centros, etc... La formación técnica no es neutra ideológicamente sino que debe ser coherente con los modelos organizativo y directivo vigentes y, por tanto, previamente a entrar en el saber hacer hay que intentar establecer los cimientos sobre los cuales deberá asentarse.

Desde esta perspectiva, algunos de los objetivos que deberían orientar los programas de formación de la dimensión personal de los futuros directores escolares, pueden ser los siguientes:

- a) Analizar las características del modelo organizativo de los centros y del modelo directivo considerando sus repercusiones en el ejercicio de la dirección.
- b) Conocer los diversos estilos directivos y autoreflexionar en torno al estilo directivo preponderante en cada persona.
- c) Detectar las coherencias e incoherencias existentes entre las funciones legales encomendadas a los directores y las funciones emergentes que son propias de un modelo escolar basado en la colaboración.
- d) Autoidentificar las funciones y tareas que se consideran propias de la función directiva y, a la luz de los resultados, plantearse ¿Por qué los directivos realizan funciones que no perciben como propias? ¿A que es debida tal situación de inconcreción? ¿Qué pasaría si dejaran de hacerlas?.
- e) Reflexionar en torno a la dualidad dependencia (normativa) / autonomía (capacidad de decisión de los órganos colegiados) a partir de cuestiones que afecten la vida cotidiana del centro. ¿Ante los conflictos, la función del director consiste en aplicar la normativa? Qué pasa cuando no se hace así? Que justificación tiene dicho proceder?
- f) Analizar los requisitos, necesidades y retos que supone incorporar el conjunto de la comunidad escolar en la gestión colegiada del centro y considerar las ventajas, inconvenientes y habilidades necesarias para que los directores, en su condición de presidentes del Consejo Escolar, actúen como agentes y garantes de la participación.
- g) Constatar que un modelo de gestión basado en la participación pone de manifiesto la existencia de conflictos entre personas, grupos, etc. y analizar la razones que legitiman la actuación de los directores ante los conflictos en los diversos casos.
- h) Analizar la complejidad de roles que deben llevar a cabo los directores escolares: presidente del Consejo Escolar, representante de la Administración en el centro, representante del centro ante la administración, miembro del colectivo docente...
- i) Reflexionar en torno a las implicaciones éticas que se derivan del ejercicio de la dirección y el comportamiento modélico que se espera de los directores.
- j) Considerar las posibles implicaciones que puede tener el ejercicio de la función directiva en la vida personal de quienes la ejercen, destacando la importancia de buscar el equilibrio y la separación entre ambas dimensiones.

k) Reflexionar en torno a las implicaciones éticas que se derivan del modelo democrático de dirección en lo que se refiere al trabajo con personas: equidad en el trato, constitución de equipos de trabajo, procesos de negociación y mediación, intervención en la gestión de conflictos, etc.

l) Analizar las características que se derivan del ejercicio de la dirección y el liderazgo en un modelo democrático y reflexionar en torno a las condiciones necesarias para que converjan en una misma persona.

m) ...

4.- Cómo? Las modalidades.

Los planteamientos y reflexiones precedentes constituyen un intento de justificar la necesidad de una formación de los directivos escolares que posibilite el desarrollo personal de los destinatarios, de forma que sea coherente con el modelo organizativo y directivo en el que se espera que se integren.

La puesta en marcha de un programa de formación para la dirección que pivote en torno a esta idea supone la adopción de modalidades de formación diferentes en función del momento cronológico en que se dé, de la situación de los destinatarios (profesores que desean acceder a la dirección, directivos noveles o directivos con experiencia), de las expectativas y necesidades de las personas a quienes se ofrece, etc. Los aspectos organizativos que deberían considerarse son múltiples y de difícil resolución (selección de candidatos y de formadores, compromiso con la formación, número de participantes...), lo cual escapa de las pretensiones de esta aportación. Ello no obstante, a modo de conclusión, nos permitimos ofrecer una propuesta, fruto de la propia experiencia en la dirección y en la formación de directores, articulada en tres módulos formativos dirigidos (GAIRÍN Y OTROS, 1995), de forma progresiva, a profesores que tengan interés por temáticas organizativas y directivas, a directivos noveles que acaban de acceder al cargo y a directivos experimentados, a lo largo del ejercicio del cargo.

a.) **Formación básica.** Si, como parece deseable, se aspira a una formación que tenga en cuenta las peculiaridades y necesidades específicas de cada contexto, no parece que la mejor modalidad de formación sean los cursos generalizados. Dicha fórmula, no obstante, parece ser la única viable en los programas de formación previa para el acceso a la dirección (dirigidos a un conjunto genérico de posibles candidatos a la dirección, de entre los cuales únicamente algunos accederán al cargo) en los cuales se procura facilitar conocimientos y fomentar el análisis y la autoreflexión a los hipotéticos futuros candidatos, en un intento de proporcionarles elementos de referencia en la toma de decisión de acceder a la dirección.

La toma de decisión de formar parte de un equipo directivo constituye un proceso de elección de conducta complejo, en el cual deben tenerse en cuenta múltiples factores que, al final, se erigen en elementos legitimadores de la opción tomada. Se trata de una decisión importante en la trayectoria personal y profesional de un docente, que comporta un compromiso mínimo de cuatro años. Al ser recordado por los actuales directores se evoca como un proceso lleno de dudas, en el cual convergen múltiples factores que son difíciles de armonizar y de considerar globalmente en el momento de tomar la decisión final. Ante esta situación, que se concreta en un proceso singular, único e irrepetible en cada caso, la formación previa debe aportar conocimientos y elementos de análisis en torno a las características del modelo, a las tareas que habrán de

realizar, al proceso que debe seguirse, a las implicaciones éticas que se derivan del ejercicio de la dirección, etc. tendentes a facilitar y a fundamentar la toma de decisión.

b.) **Formación para el cargo.** Estando en posesión de la formación básica, una vez se ha producido el acceso a la dirección mediante la elección, cabe pensar en una segunda modalidad de formación específica para el desempeño del cargo. En este momento adquiere sentido el desarrollo de los conocimientos y las habilidades propias de la función (el saber hacer) con aspectos la gestión del personal, la dirección del curriculum, la gestión de recursos, las tareas centrales de la organización (planificación, delimitación de tareas y responsabilidades, etc.), dirección de las relaciones externas... los cuales constituyen la base de la mayoría de los programas de formación de directivos que se están llevando a cabo en la actualidad. En el desarrollo de estos aspectos deberían tenerse en cuenta las características diferenciales de los diversos tipos de centros: no es lo mismo dirigir un centro de primaria, que uno de secundaria o uno de educación especial; tampoco es lo mismo dirigir una escuela rural o un centro metropolitano. Esta segunda modalidad de formación es la que guarda mayores parecidos a los actuales cursos *panorámicos* en los que diversos ponentes exponen temas monográficos aunque debería garantizarse la adecuada contextualización.

Esta formación, tal como se ha apuntado anteriormente, debe ser considerada como subsidiaria de la anterior, es decir, debe ser coherente con la naturaleza del modelo en el cual se inscribe y, por tanto, no es posible realizar una traslación mimética de la formación que se ofrece en otros modelos europeos ni tampoco olvidar los inconvenientes y problemas que el modelo participativo plantea al ser llevado a la práctica (poca consolidación de la cultura participativa, conflicto de roles, falta de poder real, etc.)

c) **Formación permanente.** Finalmente, una tercera modalidad de formación, debería posibilitar la formación permanente de los directivos a lo largo del ejercicio del cargo, partiendo de la voluntariedad y la utilidad percibida por los propios interesados. La práctica de la dirección se caracteriza por la necesidad de actuar y, por tanto, de tomar partido, ante situaciones dilemáticas (SALVADOR, 1992) en las cuales los directores tienen que decidirse por una u otra opción de acuerdo con el análisis subjetivo que hacen de las circunstancias concurrentes en cada caso (conocimiento social). La mayor parte de estos dilemas surgen ante situaciones cotidianas (el cumplimiento de una orden de la Administración, la resolución de un conflicto originado por la asignación de las tutorías, la actitud a adoptar ante una jornada de huelga del profesorado...) que son compartidas por otros directores que se encuentran en situaciones parecidas. Ante la constatación que los dilemas a afrontar son similares debemos preguntarnos por qué se resuelven de forma individual y privada en lugar de facilitarse el intercambio de experiencias, de puntos de vista y de estrategias entre los directores en ejercicio que estén interesados en la mejora y en el crecimiento profesional

Desde esta perspectiva, pues, parece obvia la necesidad de dar paso de manera decidida a otras modalidades de formación que faciliten la reflexión sobre la propia experiencia de los directivos en ejercicio, aplicando metodologías alternativas como el análisis de casos, el intercambio de experiencias entre los participantes, los procedimientos de investigación-acción, etc. Esta modalidad, no obstante, es la más ambiciosa y la que plantea mayores retos a los

formadores quienes, además de aportar conocimientos y fomentar la reflexión en torno a la práctica, han de actuar como dinamizadores del grupo en el proceso de desarrollo profesional y personal de sus miembros. Para salir airoso de este cometido, además de cualidades personales para el liderazgo de grupos de autoformación, es importante que se posea un conocimiento profundo y contextualizado de la problemática de la dirección.

5.- Epílogo.

La formación de directivos, como ya se ha dicho, debe estar presidida por una intención eminentemente aplicativa y, en tanto que realidad inmersa en una sociedad plural, no puede ni debe ser neutra ideológicamente sino que debe ser coherente con el modelo de organización y funcionamiento de centros que se pretende. Ello plantea problemas considerables derivados de la atipicidad de nuestro modelo directivo en el seno de la literatura pedagógica así como de las dificultades que plantea llevar a la práctica un modelo organizativo basado en la autonomía institucional. Hoy por hoy, el reto a afrontar es de coherencia; hay que ir dando pequeños pasos para obtener mayores niveles de coherencia entre los factores indicados. En este largo camino, las actitudes personales de los diversos actores organizacionales son básicas para avanzar. Es imposible que haya un progreso hacia los postulados que se derivan del modelo participativo si las personas que deben protagonizarlo continúan ancladas en posturas personales y hábitos propios de un modelo burocrático. Es este proceso los directivos escolares están llamados a ejercer un notable protagonismo dada la influencia que su ejercicio tiene en el establecimiento de una determinada cultura institucional. Es necesario que la formación de directivos cuide y de preeminencia a estos aspectos lo cual plantea, a su vez, un nuevo reto de coherencia tanto en la elaboración de programas de formación como en la selección de los formadores encargados de llevarlos a cabo.

Esta formación, no obstante, no ha de limitarse únicamente a los directivos sino que debería complementarse con una formación general para el comportamiento organizacional dirigida al conjunto de la comunidad educativa. En dicha formación, que debería realizarse en el contexto del propio centro, debería tener una importancia decisiva la capacitación y la práctica del trabajo colaborativo, la reflexión y la experimentación en torno a las repercusiones personales y organizacionales que se derivan de la renuncia a parte de los propios planteamientos y intereses en beneficio del colectivo, el desarrollo de habilidades de relación interpersonal... factores, todos ellos, en los cuales tiene una importancia crucial el liderazgo ejercido desde la dirección.

BIBLIOGRAFÍA.

- ÁLVAREZ, M. (1992): "El director de la Reforma: Perfil y Funciones", en *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Ed. Escuela Española, Madrid, pp. 59-89.
- ANTÚNEZ, S.(1991): *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'ensenyament primari a Catalunya*. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral.
- ANTÚNEZ, S.(1994): "La función directiva", a *Claves para la Organización de Centros Escolares*, ICE de la UB/Horsori, Barcelona, pp. 173-195
- BERNAL, J.L. (1992): "El equipo directivo como representante de la Administración y de la Comunidad Educativa. Aportaciones desde una investigación", en *La dirección como factor clave de la calidad de la enseñanza*. Actas del 1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Ed. Mensajero, Bilbao, pp.87-96.
- DELGADO, J. (1991): "La formación del profesorado para el ejercicio de las tareas directivas y de gestión" a *Bordón*, vol. 43, núm. 2. pp. 135-147.
- GAIRÍN, J. (1990): "Dimensiones implícitas de la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales", en *1er Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actes II*. Barcelona, pp. 114-130
- GAIRÍN, J; TEJADA, J. Y TOMÁS, M. (1992): Incidencia de la formación en las conductas implícitas de los directivos, Actas del I Sympósium Internacional sobre dirección escolar. Universidad de Deusto. Bilbao.
- GAIRÍN, J.; DOMÍNGUEZ, G.; GIMENO, J.;RUIZ, J.Mª; TEJADA, J. y TOMÁS, M. (1995): Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. MEC-CIDE, Madrid.
- GENERALITAT DE CATALUNYA . DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995): *Curs de gestió i direcció e centres públics*.
- GIMENO, J., BELTRAN, F.; SALINAS, B. Y SAN MARTÍN, A. (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. MEC-CIDE, Madrid.
- GÓMEZ DACAL, G. (1991): "Las funciones directivas y sus profesionalización", en *Bordon*, vol. 43, núm. 2, pp 119-130
- HANSON, M. Y ULRICH, C. (1992): "El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico", en *La dirección como factor clave de la calidad de la enseñanza*. Actas del 1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Ed. Mensajero, Bilbao, pp.69-86.
- PASCUAL, R.; VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Ed. Mensajero, Bilbao.
- PÉLACH, J. (1996): La formación de directivos en Catalunya. IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.
- SALVADOR, F. (1993): "Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica" en LORENZO, M. y SÁENZ, O.: *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Ed. Marfil. Alcoy, pp. 213-238
- SMITH P.B. Y PATERSON, M.F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Ed. Pirámide, Madrid.
- RUL, J. (1994): "El directivo escolar en España. La formación de directivos" en *Aula*, núm. 24, marzo, pp. 70-79.
- TEIXIDÓ, J. (1995): *Percepcions i Expectatives entorn de la direcció escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- TEIXIDÓ, J. (1996): *El factors interns de la direcció escolar*. Ediciones de la Universitat de Girona.