



El lideratge del canvi als centres educatius

Joan Teixidó Saballs
GROC – BITÀCOLA
Universitat de Girona

ÍNDEX

1. Introducció	3
2. La innovació i el canvi en educació	4
3. El canvi en els centres educatius	8
Organitzacions que aprenen	9
El procés de canvi	11
Les estratègies de canvi	13
4 El lideratge del canvi en els centres educatius	16
4.1. Actuació directiva i lideratge del canvi	19
5 Mots finals	21
6 Bibliografia	23

Mont-ras (Baix Empordà), novembre de 2005

EL LIDERATGE DEL CANVI EN ELS CENTRES EDUCATIUS

Joan Teixidó Saballs
Universitat de Girona

Des del Departament d'Educació se'm proposa el disseny i l'execució d'una activitat formativa per a directius d'escoles i instituts en relació al lideratge del canvi o, en paraules més entenedores, que tracti de la manera com tirar endavant un projecte de millora que impliqui un esforç col·lectiu. Accepto l'encàrrec amb goig perquè es tracta d'un repte que afecta el moll de l'os de l'organització: la feina i les persones que han de dur-la a terme i, lligant ambdós termes, com dur a terme un projecte de canvi que afecti el treball quotidià de les diverses persones del centre.

A l'hora d'afrontar el repte vaig començar per pensar les sessions presencials. En primer lloc, calia partir de la bibliografia especialitzada per tal d'elaborar un discurs coherent i entenedor per als assistents. Calia transformar les aportacions acadèmiques en aspectes pràctics. Per fer-ho m'havia de plantejar la manera més adequada per transmetre el missatge i, d'aquesta manera, he dissenyat un conjunt d'activitats pràctiques per realitzar en el decurs de les sessions. Arribats a aquest punt, també em va semblar convenient de deixar quelcom per escrit que, per aquells que en tinguin ganes i temps, possibiliti una lectura reposada, en diferit, en la qual es s'aborden amb major profunditat i rigor els aspectes tractats a les sessions de treball.

1. INTRODUCCIÓ

La simple observació de la realitat quotidiana ens dona una idea de la importància del canvi en la societat actual: quan creiem que tenim un coneixement profund de les coses, els paisatges, les eines, els processos de treball, les persones... deixem que passin uns quants mesos i, invariablement,

percebem canvis. El canvi s'ha convertit en un element consubstancial de la nostra vida. Són múltiples els arguments que justifiquen tal afirmació: la seva puixança, la seva freqüència, la seva rapidesa, el fet que cada vegada afecta un major nombre de persones, la seva expansió a múltiples camps, la seva major difusió i, per tant, acceptació social, etc. Aspectes que, en el seu conjunt, també són d'aplicació en l'àmbit educatiu.

En estreta relació amb la idea de canvi social hi trobem el fenomen del lideratge. Quan observem la puixança d'un grup social, la eclosió i el desenvolupament d'un partit polític, els èxits d'un equip de futbol o, simplement, l'itinerari i la vitalitat institucional d'un centre educatiu, de seguida ens preguntem per la força cohesionadora, la ideologia, el component que afavoreix l'activitat sinèrgica dels diversos integrants de la organització. Normalment, el lideratge s'identifica amb una persona: l'ideòleg, l'entrenador, el capità, el candidat...en la mesura que, simbòlicament encarna els ideals i els objectius de l'organització. Tanmateix, no ha de ser forçosament així; les formes d'exercir el lideratge són diferents. El lideratge suposa l'exercici del poder institucional; la forma com estigui repartit aquest poder entre els membres admet múltiples possibilitats en la dinàmica del centre.

Lideratge i canvi constitueixen un binomi íntimament relacionat que ens portarà a plantejar-nos el rol dels directius en la gestió i dinamització dels canvis i millores escolars, objectiu central del text: Abans de considerar aquesta qüestió, es dedica un primer epígraf a conceptualitzar el canvi en l'educació, a considerar la seva naturalesa així com les dimensions que presenta...

En segon lloc, es consideren els processos de canvi en els centres educatius, entenent que la tendència cap a la millora constitueix la fita de qualsevol organització. Aquest objectiu, no obstant, pot ser entès únicament com una millora en els resultats o, pot interpretar-se com un procés global d'aprenentatge organitzacional, en la línia dels postulats de les organitzacions que aprenen.

Finalment, s'aborda l'objectiu central del text: la intervenció dels directius educatius en el lideratge del canvi i la millora dels centres educatius.

En síntesi, es parteix de la tesi que el model que guia la intervenció dels directius en les organitzacions educatives (la motivació bàsica per la qual accedeixen al càrrec) s'orienta a la millora. Aquesta afirmació, encara que pugui

resultar òbvia i d'acceptació generalitzada, presenta múltiples interrogants quan es pretén portar-la a la pràctica. Al llarg del text, s'intenta esclarir i ordenar un conjunt d'aspectes conceptuals i dilemes pràctics que experimenten els directores en aquest procés.

2. LA INNOVACIÓ I EL CANVI EN EDUCACIÓ.

Els centres escolars, com qualsevol altra institució de naturalesa social, viuen sotmesos a la influència constant de l'entorn on s'ubiquen bé. Des d'aquesta perspectiva, l'evolució de la societat implica l'aparició de noves demandes la qual cosa comporta la necessitat d'adaptació per part de la institució, és a dir, la necessitat de canviar.

Des d'aquesta perspectiva, el canvi constitueix un tema de rabiosa actualitat en el panorama educatiu actual i, a jutjar per la tònica imperant, sembla que tendeix a establir-se d'una manera definitiva en la nostra realitat social i, per tant, demanda una atenció contínua. Malgrat això, com assenyala GLATTER (1990), no constitueix un concepte de fàcil definició.

“ Termes com a “canvi” “innovació” i “millora” són molt ambigus o, com diem en anglès, “relliscós”, ja que aquestes idees no només tenen connotacions tècniques sinó també polítiques; ja que la majoria dels intents de canvis i innovacions estan carregades de valors, la ressonància i el to d'aquestes termes és, sovint, més important que una definició precisa”

(1999:170)

En la nostra societat la idea del canvi va associada a la modificació d'un estat del sistema que implica transformacions que sobrepassen la capacitat individual. Això, no obstant, en aplicar-ho a l'àmbit educatiu, aquest concepte ha de ser restringit ja que és evident que no ens referim a canvis evolutius ni, tampoc, a modificacions exclusivament formals.

El canvi a l'escola s'ha de concebre com una construcció cultural que sorgeix i és desenvolupada pels seus propis protagonistes; es construeixen, per tant, a partir de processos de fonamentació i reflexió conjunta dels membres de la organització entorn a la necessitat i les motivacions del canvi, la seva finalitat, les seves dimensions, és a dir, sobre la filosofia d'actuació del centre educatiu i el seu esdeveniment futur.

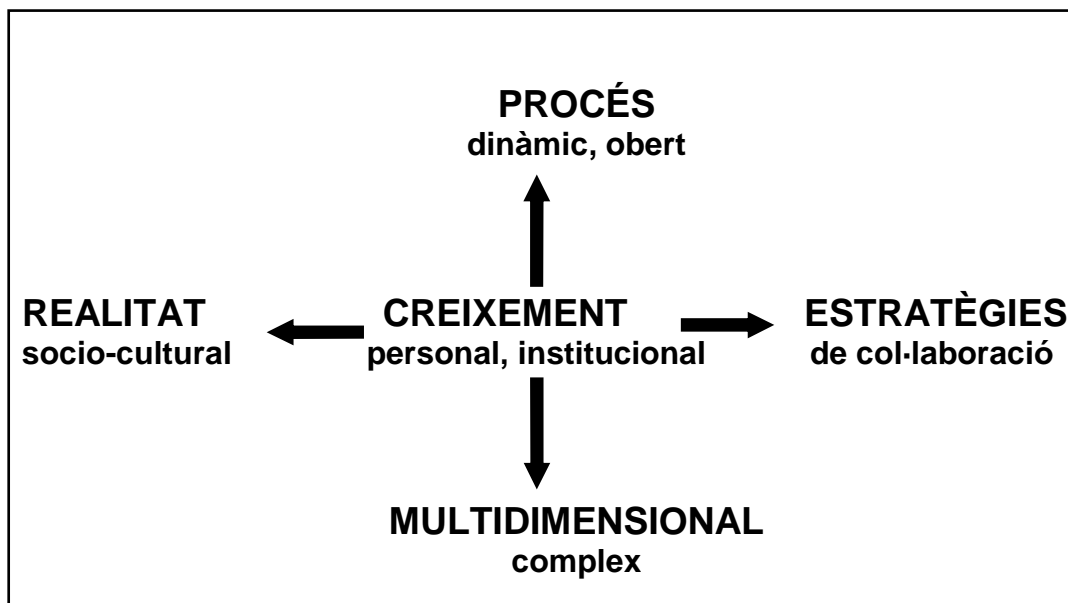
“Davant a la idea de canvi planificat a priori mitjançant objectius ben definits i determinats des d'instàncies alienes a les pròpies organitzacions, apareixen més rellevants, productius i amb majors garanties d'èxit els processos de canvi promoguts des de l'interior i detectades, planificades, desenvolupades i avaluades pels artífexs que componen aquesta organització, és a dir, per les persones que configuren i donen sentit amb el seu món de significats, creences i valors compartits a aquesta organització”

(CORONEL, LÓPEZ I SÁNCHEZ, 1994:175)

Des d'aquesta perspectiva, la comprensió de les dinàmiques de canvi requereix considerar les aportacions realitzades des dels enfocaments interpretatiu i polític de les organitzacions superant els plantejaments estructurals i racionals. Des de la primera de les perspectives, es destaca la necessitat de tenir en compte les peculiaritats específiques de cada institució en els processos de canvi, així com les interpretacions que en facin els diversos membres i grups de l'organització. Es destaca la dimensió cultural dels centres educatius i com aquest constructe influeix en la creació de resistències i adhesions al canvi. Els plantejaments polítics, en posar de manifest les contradiccions entre el discurs oficial i els comportaments reals, permeten conèixer què passa als centres quan s'inicien dinàmiques de canvi i com es desenvolupa el treball de les persones involucrades: dinàmiques de conflictes, lluita pel poder i els recursos, etc.

BORRELL (1996), entén la innovació com un pont d'enllaç en el triangle del temps: qualsevol innovació parteix d'un passat, pretén una millora de la realitat actual per projectar-la cap al futur. S'entén com: “un procés dinàmic i obert, de caràcter multidimensional i complex, inserit en una realitat sociocultural i humana que busca el creixement personal, institucional i social, per a la qual cosa requereix estratègies de participació en la col·laboració”. Des d'aquesta perspectiva, postula la existència de sis dimensions bàsiques de la innovació entesa com a reconstrucció social de la realitat amb la intenció de millorar-la. Són les següents: contextual, constructiva, personal, processal, estratègica i avaluadora, enteses com a sis cares d'un cub totes elles interrelacionades i interdependents.

Les complicacions conceptuals, no obstant, no acaben aquí, ja que si considerem la seva plasmació en el temps i, procurem referir-nos a un projecte, a una realització o bé, als resultats obtinguts.



Característiques de la Innovació (BORRELL, 1996: 544)

Semblantment, ANTÚNEZ (1993:201) estableix diferències entre els termes canvi, innovació i renovació

“Per nosaltres *el canvi* intencional suposa un intent planificat per a millorar la reflexió, l’acció o ambdues, tenint sempre com a referència les necessitats dels estudiants.

Les *innovacions* són els efectes del disseny i de l’aplicació dels canvis planificats. Es manifesten en forma de pràctiques, instruments, artefactes..., tecnologies, en resum, que emergeixen com a conseqüència dels dissenys i aplicacions noves. (...)La innovació, dit d’una altra manera seria un canvi d’èxit que produeix beneficis per als alumnes.

(...)

El terme *renovació*, finalment, pot considerar-se com a un sinònim d’innovació. No obstant, renovació suggereix un èmfasi en les idees de persistència, de constància i de grans magnituds: col·lectius de professors, centres...”

Alhora que senyala un conjunt de requisits perquè les innovacions tinguin una incidència real en els centres i possibilitin beneficis com un cert grau de persistència, entre els quals es destaca en primer lloc el fet que parteixi de la iniciativa del propi col·lectiu que ha de portar-la a terme (GONZALEZ, 1991).

En un intent de superar aquestes qüestions, més de terminologia que de concepte, alguns autors s’han decantat per utilitzar el terme “millores educatives” en un sentit ampli. S’entén, la millora educativa com una

“Actuació sistemàtica dirigida a canviar les condicions d’aprenentatge i de funcionament intern d’una o diverses escoles, amb la intenció d’aconseguir les intencions educatives d’una manera més eficaç”

“El terme millora escolar és més comprensible, encara que més incremental, i implica un major abast sobre les activitats escolars, tot i que menys radical. També existeix una clara finalitat en l'intent d'arribar a un resultat, la millora, en lloc de, simplement, introduir quelcom nou.”

(GLATTER, 1996:88)

El terme millora, introdueix la idea de gradualitat en l'assoliment de les innovacions i els canvis, la possibilitat d'introduir petites millores que estiguin orientades en una determinada direcció, com petits fites d'una línia de canvi; d'altra banda, constitueix un terme mig entre els conceptes manteniment i innovació com a pols oposats d'un continu que orienta la dinàmica dels centres educatius.

La millora, entesa com un petit assoliment en un procés gradual, potser tingui una dimensió menys espectacular que la innovació i per tant, es mou en el terreny del canvi dins de les possibilitats que ofereix cada organització, és a dir, dins d'una certa estabilitat.

El repàs conceptual de les idees de canvi, innovació i millora educativa posen de manifest que sota aquestes etiquetes s'amaguen realitats molt diverses que van des d'aspectes molt concrets (innovacions curriculars, aspectes personals, treball a l'aula) fins a realitats més globals i col·lectives (el centre com a espai per al desenvolupament del canvi, amb les seves implicacions institucionals, organitzatives, tecnològiques, polítiques i simbòliques).

3. EL CANVI EN ELS CENTRES EDUCATIUS.

L'anàlisi del canvi des d'una perspectiva organitzacional condueix a plantejar-nos el centre educatiu com a unitat bàsica de modificació, innovació i canvi. Des d'aquesta perspectiva, es considera que les innovacions aïllades, que es confinen en els límits de l'aula, estan cridades, a mig o llarg termini, a desaparèixer o a diluir-se, perquè els manca suport institucional, no es fonamenten en l'acceptació i valoració consensuada i compromesa dels membres de l'organització.

Han estat diversos els tractadistes que han considerat els principals trets que caracteritzen el canvi en els centres educatius. GONZÁLEZ (1993), considera com a distintius el seu caràcter processal, la consideració

com a tasca col·lectiva, la necessitat de compromís ideològic, el desenvolupament dels membres que hi intervenen i la seva dimensió cultural (afecta directament els valors, les normes i les creences de la organització).

LOUCKS-HORSLEY (1991, cit. CORONEL, LÓPEZ, SÁNCHEZ, 1993:208), per la seva banda, distingeix sis elements clau que han d'orientar-se a la comprensió i el desenvolupament del canvi. Són els següents:

- a) El canvi afecta tant als individus com a les organitzacions i ambdós necessiten atenció.
- b) El canvi és un procés que es desplega en el temps.
- c) El canvi pot ser gestionat.
- d) Els canvis requereixen claredat sobre el “per què” i el “com”.
- e) Els canvis exigeixen la participació de tots els individus i de la totalitat del sistema.
- f) El canvi ha d'estar assistit pel coneixement de la investigació i de la pràctica.

Les consideracions extretes dels autors citats, condueixen a establir dos trets fonamentals en la caracterització del canvi organitzacional: el seu caràcter *processal* (i no com un esdeveniment puntual) i el seu origen en una necessitat *experimentada* pel col·lectiu, la qual cosa planteja la participació i el compromís dels membres de la organització en relació als valors culturals que inspiren el canvi. El primer aspecte ens porta a considerar els processos de canvi (les seves dimensions, fases, dificultats i condicions necessàries per a porta-ho a terme de forma exitosa) mentre que el segon ens plantejarà les estratègies per a realitzar-lo. Prèviament, no obstant, considerarem la metàfora del centre com a organisme que aprèn, estretament lligada a la idea del desenvolupament i millora organitzativa.

3.1.ORGANITZACIONS QUE APRENEN

La consideració del centre educatiu com el nínxol ecològic o com “l'espai ecològic d'encreuament de cultures” resultat de la interacció, el xoc o la lluita (depenent dels postulats d'interpretació de la realitat en que ens ubiquem) entre diversos sistemes culturals (la cultura de la comunitat – disciplinar-, la cultura

del currículum – acadèmica- i la cultura pròpia del centre – institucional-), ens porta a plantejar-nos la dimensió cultural del canvi.

Les persones que formen una organització interpreten i atribueixen significats als esdeveniments de la seva vida quotidiana i, a través de les interaccions mútues, van construint sistemes de creences, sentiments, valors, maneres d'entendre les coses... que, en definitiva, constitueixen el ciment que manté unida l'organització i li confereix la seva identitat, fent que la vida organitzativa i l'activitat que realitzen els seus membres sigui significativa. Ens referim a aquest conjunt de creences, valors, supòsits bàsics, etc. amb la denominació "cultura institucional". La cultura de cada centre habitualment no constitueix un bloc unitari i compacte sinó que presenta diferències entre els diversos membres o grups de l'organització; de manera que podríem parlar, amb més propietat, de l'existència de diverses subcultures en el si de les organitzacions. Per la seva mateixa naturalesa la cultura institucional és essencialment dinàmica: en la mesura que la interacció de les persones va modificant les creences i el supòsits bàsics dels seus membres, es va modificant la cultura escolar.

La consideració de la dimensió cultural de les organitzacions ens porta a considerar l'aprenentatge organitzacional o, el que és el mateix, la possibilitat que els centres educatius, al mateix temps que s'esforcen per millorar la funció social que els és encomanada, incideixin també en les persones que hi treballen. Aquesta concepció de la millora organitzativa no apunta únicament als "productes" que se'n deriven (la formació integral dels futurs ciutadans) sinó també l'aprenentatge i l'avenç de la pròpia organització.

El concepte d'organització que aprèn (*learning organization*), per bé que constitueix una idea implícita en bona part de la literatura al voltant de la direcció, esdevé explícita i es formalitza amb l'obra de SENGE (1995), la qual en el context de les organitzacions educatives ja havia estat parcialment formalitzada alguns anys abans per DALIN i RUST (1983) en un llibre titulat explícitament: *Can schools learn?*, on es posa de manifest la necessitat de caminar cap a l'obtenció d'organitzacions intel·ligents, amb capacitat de facilitar l'aprenentatge dels seus membres i, també, d'aprendre ells mateixos a partir dels errors detectats i de transformar-se per a donar una resposta adequada a els nous reptes que se'ls presentin.

Els requisits per aconseguir l'aprenentatge i el desenvolupament organitzacional, d'acord amb l'anàlisi inicial de SENGÉ (1995) són cinc:

- a) Pensament sistèmic, és a dir, atenció als processos i tractament dels problemes de forma conjunta, no com a episodis aïllats.
- b) Visió compartida basada en valors comuns sorgits de la interacció més que de declaracions formals o en el discurs dels líders.
- c) Aprenentatge en equip.
- d) Models mentals renovats que permetin anàlisi obertes i profundes de les realitats educatives (obertura mental cap a la creativitat i cap a la reflexió sobre la naturalesa i el sentit del treball realitzat).
- e) Desenvolupament integral de la persona, procurant que cadascuna aconseguixi el desenvolupament personal i professional adequat.

Es tracta, en síntesi, de qüestions que exigeixen actituds i factors mentals coherents amb una concepció dels centres educatius com a comunitats democràtiques que han d'anar-se construint a poc a poc a través del treball i la interacció entre els seus membres.

3.2. EL PROCÉS DE CANVI.

La caracterització del canvi com a un *procés* ens porta a plantejar-lo com quelcom a llarg termini, com un cicle de revisió/millora/avaluació que no necessàriament ha de ser realitzat de forma lineal ja que el ritme de desenvolupament pot ser no homogeni: en algunes fases pot ser que avanci a gran ritme i, pel contrari, pot haver-hi altres fases sense avenços aparents, o es pot veure afectat per la irrupció de problemes o incidències que ho dificulten, etc.

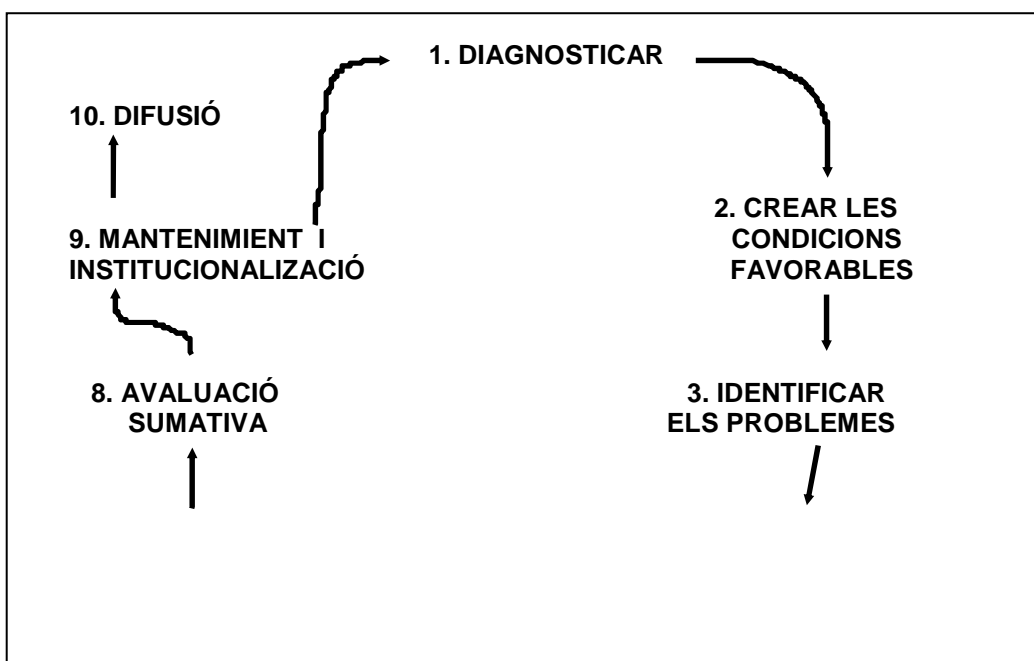
La comprensió de la naturalesa processal del canvi en els centres educatius exigeix que es tinguin en compte tres dimensions: a) una dimensió social, ja que els canvis es donen en un determinat context social, polític i cultural; b) una dimensió institucional, ja que el canvi és un procés de construcció institucional (ESCUADERO, 1992) en el que el centre reflexiona críticament sobre la realitat educativa i adopta línies de millora i, finalment , c)

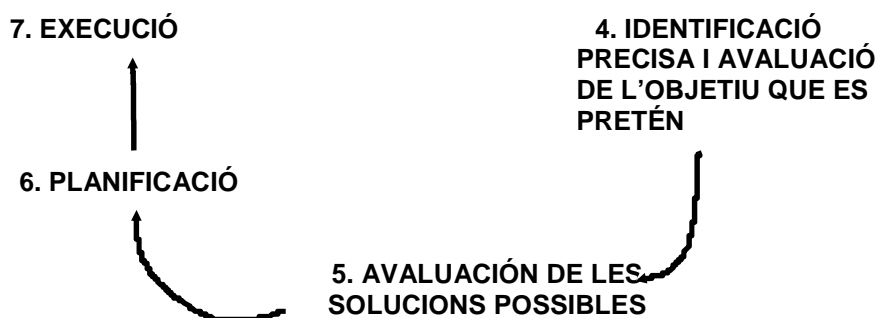
una dimensió personal, a través de la qual es destaca la importància que els individus tenen en els processos de canvi ja que cada persona ofereix una resposta singular, als reptes que se li plantegen.

El fet de destacar el caràcter processal com a principal nota distintiva així com l'interès per conèixer com es desenvolupen els canvis en els centres escolars , ens porta a considerar la manera com es duu a terme, és a dir, a posar atenció a les diferents fases que han pogut ser identificades en la pràctica. Es postula la existència d'una sèrie de fases que, de manera genèrica , obeeixen a la seqüència:

- a) Diagnòstic: revisió i reconeixement de la situació en que es troba el centre.
- b) Exploració d'opcions: consideració de les possibilitats de treball/línies de millora en relació al problema identificat.
- c) Adopció-iniciació. Inici de la innovació: en aquesta fase adquireix una gran importància el lideratge i l'assessorament. Posada en marxa de la seqüència d'actuació prevista.
- d) Implantació: desenvolupament del projecte previst per part de les persones encarregades de dur a terme el canvi. Durant el procés s'incideix en la avaluació de la seva execució i, al final, dels resultats obtinguts en relació als previstos.
- e) Institucionalització: manteniment i expansió dels canvis efectuats.

D'una manera semblant ANTÚNEZ (1993:209-218) on es proposa un itinerari compost de deu accions successives en la promoció del canvi.





Itinerari d'actuacions per a la promoció del canvi (Antúnez, 1993:209)

En relació al procés, s'ha de considerar la influència de la dimensió personal, és a dir, dels factors derivats de les persones i els grups que han d'intervenir en els canvis, els quals, quan perceben els canvis com a un perill o una amenaça per als seus interessos, adopten postures d'oposició o resistència al canvi. Aquestes manifestacions poden ser obertes (mitjançant queixes, confrontacions, etc.) o subreptícies (escepticisme, ironia, baixa motivació, falta d'interès, desimplicació, allunyament, etc.)

Per tal d'afrontar les resistències al canvi poden adoptar-se diverses estratègies (informació, facilitació i recolzament, negociació, participació, manipulació, coerció...). L'elecció d'una o altra o bé, el seu ús combinat dependrà de la naturalesa de les resistències (defensa dels interessos personals, falta de comprensió del que es demana, inadequació temporal...) així com de la interpretació que se'n faci (què motiva les resistències?), és a dir, perquè es produeixen.

3.3 LES ESTRATÈGIES DE CANVI.

Una vegada considerat el procés de canvi, ens hem de plantejar quins són els procediments més adequats per a portar-lo a terme, la qual cosa no resulta fàcil si es tenen en compte els múltiples aspectes que hi intervenen. Han de considerar-se:

- a) Els condicionants derivats del context social-polític-econòmic per al qual es forma (ja que el sentit últim de l'educació és la preparació per a la vida en societat).

- b) Els condicionants que es deriven del suprasistema (el nivell d'autonomia o dependència dels centres respecte l'administració o altres entitats de nivell superior)
- c) Les concepcions i enfocaments sobre la educació que tenen els responsables de portar-la a terme.

En la literatura organitzativa, es parla d'estratègies per referir-se a processos en l'aplicació dels quals s'han de prendre decisions que incidiran directament en el seu desenvolupament; i per tant, és el resultat de propostes que, si bé, es basen en un conjunt d'orientacions i seqüències per a la actuació, són presentades de forma oberta i, amb la intenció d'anar-se concretant d'acord amb les condicions concurrents en cada moment.

Es tracta de propostes d'actuació estretament vinculades a cada context, enteses com un instrument per a la solució de problemes a partir de la reflexió sobre la pròpia situació, que suposen la pràctica d'un model de planificació contingent (que té en compte els canvis en la naturalesa del problema que s'intenta resoldre) i que, a més dels aspectes propis de la planificació tècnico-racional, tenen en compte les implicacions derivades de la dinàmica relacional. Constitueixen, per tant, un element intermedi entre els propòsits (intencions generals) i els plans operatius (pas concret per a la posada en pràctica).

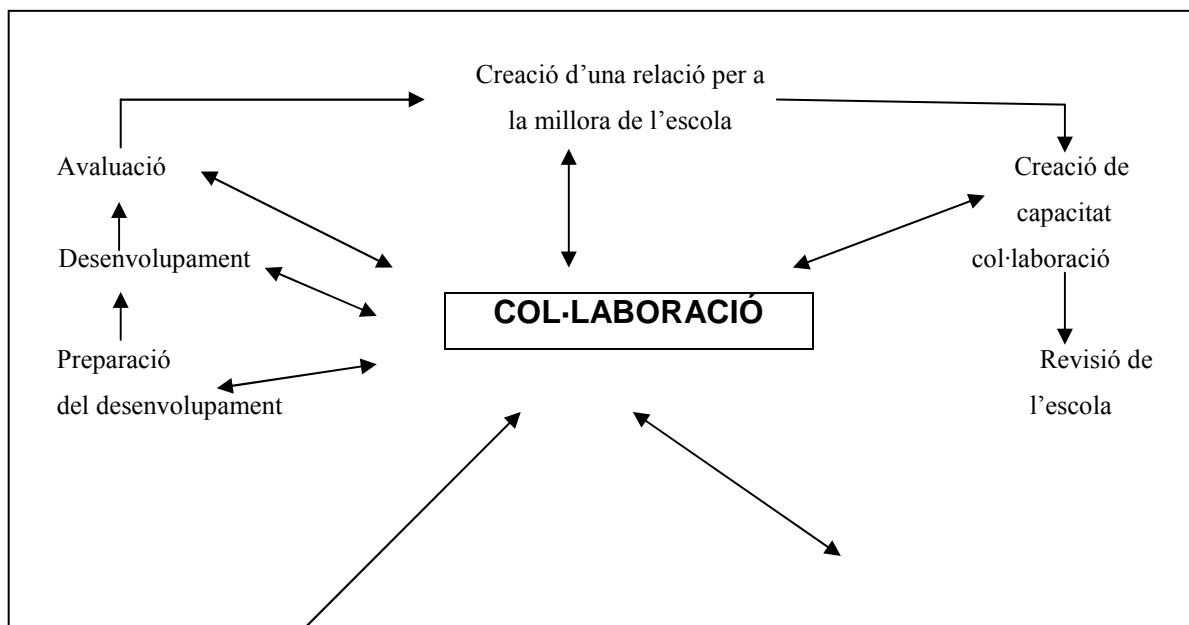
Les estratègies seguides per a la millora dels centres poden classificar-se en estructurals (de caràcter fonamentalment estàtic; incideixen en els components de l'organització: plantejaments institucionals, estructures, distribució d'espais i temps) i operatives (de caràcter dinàmic: afecten al funcionament quotidià). Aquestes darreres són les que tenen major importància en relació al canvi i a la millora escolar, ja que en la seva posada en pràctica poden fer realitat una determinada filosofia (participació, col·laboració, orientació als resultats...).

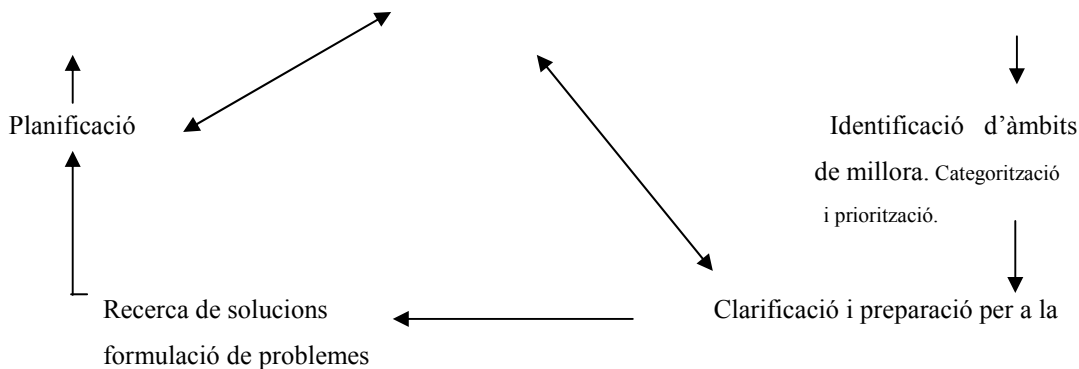
Són diverses les estratègies de dinamització del canvi proposades pels tractadistes, per bé que és veritat que no totes elles estan consolidades com a pràctiques habituals en els centres. En la base de totes elles s'ha de situar el Desenvolupament Organitzatiu (DO) estratègia que neix com una aplicació de la psicologia del comportament per a la millora de les relacions de comunicació i

salut en les organitzacions industrials, tot i que, de seguida passa a utilitzar-se en el sistema educatiu. Des de la perspectiva actual, representa una opció intermèdia entre les opcions més tècniques de canvi institucional i les opcions que vindran a continuació en les quals es té més en consideració el context i les persones. En els primers moments, amb la seva aplicació en les escoles eficaces, es considerat com un esforç sistemàtic per augmentar el benestar i la productivitat de l'organització a partir d'intervencions planificades generalment des de l'exterior de l'organització, aspecte que va ser durament criticat pel seu caràcter intervencionista, és a dir, perquè la planificació i la gestió eren realitzades principalment per agents de canvi o experts externs. Posteriorment des de la OCD, a principis dels anys vuitanta, amb *International School Project (ISIP)* s'ofereix una alternativa a "l'intrusisme" dels experts externs, de manera que progressivament es van incorporant les aportacions del construccionisme social, que adopta un caràcter d'autorenovació institucional en la que han de participar activament tots els membres del centre des d'una perspectiva de col·laboració.

Al marge de les aportacions inicials del desenvolupament organitzatiu apareixen un conjunt de noves estratègies agrupades sota el denominador comú de posar un major èmfasi en la participació dels diversos membres de l'organització així com en la creació d'una cultura de la col·laborativa.

D'entre totes elles, destaquem el model de desenvolupament col·laboratiu dels centres, el qual presenta els requeriments de participació, implicació, compromís mutu i reflexió i desenvolupament conjunt propis dels models de gestió basats en les necessitats del centre, els quals, al mateix temps, plantegen la necessitat d'una major autonomia institucional.





Model per al desenvolupament col·laboratiu (ESCUADERO, 1990: 212)

Les estratègies d'intervenció i millora dels centres constitueixen un instrument interessant, per bé que se li han de donar major importància de la que té. No ens hem d'oblidar en cap moment, el seu caràcter instrumental i, per tant, la seva subordinació a l'assoliment dels objectius institucionals.

Les estratègies no tenen cap valor en si mateixes. Han d'anar acompanyades de processos de reflexió i d'elecció motivada de les maneres de fer que es creguin més convenientes en funció del context i dels components ideològics i pragmàtics que cada una d'elles comporta. A tall d'exemple: no té cap sentit emprar estratègies basades en la col·laboració en un clima de competitivitat; tampoc el té optar per estratègies de presa de decisions en grup quan hi ha una aversió manifesta a les reunions i a la assumptió de compromisos i responsabilitats. El valor de les estratègies, per tant, resideix en la seva adequació a la cultura institucional així com a les persones que les han de dur a terme. Els millors resultats s'obtenen quan s'utilitzen en un context col·laboratiu, comptant amb la implicació dels membres de l'organització. Aquestes condicions, malgrat tot, sovint són difícils de trobar de manera que, en els seus primers moments, pot ser beneficiosa la intervenció d'un expert extern.

4. EL LIDERATGE DEL CANVI EN ELS CENTRES EDUCATIUS.

El lideratge dels processos d'innovació i canvi en els centres educatius constitueix una de les dimensions característiques del lideratge educatiu. La importància del lideratge dels directius en els processos de canvi s'explica, en primer lloc, per la situació singular que ocupen els directius en el si de l'organització i, en segon lloc, pel coneixement i maneig que aquestes persones

tenen d'informació rellevant relativa al centre i, també, per majors contactes i relacions externes dels directors.

Bona part dels investigadors destaquen la dificultat o bé, la impossibilitat que les innovacions iniciades arribin a bon port si no compten amb el reconeixement i recolzament explícit de la direcció.

Parlar del lideratge del canvi pressuposa situar-nos en el que hem denominat visió dinàmica del lideratge (allunyada de la visió del líder-administrador) així com una visió cultural del canvi, entenent-lo com a un procés de millora organitzativa construïda des de la perspectiva de col·laboració. La qual cosa únicament té sentit en el si d'un centre educatiu entès com a comunitat democràtica, on el protagonisme recau col·lectivament en el professorat, entenent-lo com al vertader líder i artífex del canvi.

“La literatura sol presentar el lideratge associat amb posicions formals d'autoritat dins de l'organització, de tal manera que la majoria dels estudis s'han centrat quasi en exclusiva en la figura del director del centres. Pel contrari, aquest apropament als altres, en un context com l'escolar, té immediatament la seva traducció, sobre tot, en el professorat. Avançar i profunditzar en aquesta línia ens condueix, tard o d'hora, al professorat i al seu paper clau, juntament amb la feina dels directors/es, caps d'estudis i altres, en la gestió dels assumptes organitzatius de l'escola, en la construcció d'entorns educatius democràtics”

“En el paper del professorat en l'exercici del lideratge educatiu apareix, com a element clau a l'hora d'explicar l'emergència de noves relacions de feina entre els diversos agents implicats i com a plataforma des de la que iniciar processos de gestió democràtics. Ja sigui a través dels programes de formació, de la profundització en el lideratge pedagògic i les relacions equips directius-professorat, de la constitució d'equips de suport a la millora escolar o bé, apropant-los a la parcel·la institucional, dels esforços de l'administració encaminats al desenvolupament de polítiques descentralitzadores en la presa de decisions escolar, allò cert és que un assumpte com aquest està rebent una atenció més sistemàtica”

(CORONEL, 1996: 139 i 140)

La necessitat d'afrontar el lideratge dels processos d'innovació i millora institucional des d'una perspectiva cultural ha de considerar les diferents imatges o dimensions dels centres educatius, és a dir:

- a) la racional (basada en l'ordre i les regles)
- b) la col·legial (basada en la competència dels docents)
- c) la social (basada en la idea del centre educatiu com a una suma de parts en interacció i amb l'entorn)
- d) la política (centrada en l'anàlisi dels interessos en conflicte entre individus i grups)

- e) la cultural (des de la qual els centres són vistos com una composició de grups amb cultures separades i diferents, i sistemes de creences i valors que interactuen entre si.

Des d'aquesta perspectiva, el director apareix com a creador de significats, de cultura compartida, en tant que es dóna més importància a les actituds personals i a les creences que no pas als processos tècnics i a les habilitats en el procés del canvi.

GLATTER (1990:180) assenyala l'existència de tres implicacions per a la direcció d'arrel de l'anàlisi de les dimensions culturals dels centres educatius en relació al canvi:

- a) En primer lloc, posa de manifest la importància que les persones que dirigeixen els centres siguin vistos com a professionals, la qual cosa els atorga , major credibilitat i respecte davant el col·lectiu, els planteja la necessitat de desenvolupar la seva tasca des d'una perspectiva global, que abasti el conjunt del centre. Si els directors no tenen les idees clares respecte al canvi no podran traspasar-les als demés.
- b) En segon lloc, assenyala que els directius que porten a terme processos de millora d'intervenció a nivell de principis generals, però també, a nivell de detall. Es tracta de la idea de "dirigir amb l'exemple" és a dir, de reforçar amb aplicacions detallades les idees exposades entorn a la cultura, norma o pràctica educativa. Portar a terme aquest principi comporta problemes pràctic derivats de la naturalesa multifacètica de la direcció, així com de la impossibilitat de cobrir l'ampli espectre de tasques.
- c) Finalment, una tercera implicació per a la direcció apunta la necessitat que els líders que encapçalen els processos de canvi desenvolupin una comprensió profunda del caràcter social i del context per tal d'evitar el risc pels condicionants contextuais. Començar amb un diagnòstic de la situació clar i sistemàtic, ajuda a que es consolidi l'efecte de la millora i, també, a identificar nous aspectes que han de ser millorats.

En síntesi, entenem que, el lideratge del canvi en els centres educatius passa inexorablement per estratègies de tipus cultural.

4.1 L'ACTUACIÓ DIRECTIVA DAVANT EL LIDERATGE DEL CANVI.

Al llarg dels paràgrafs anteriors s'han revisat algunes qüestions que contribueixen a la conceptualització del lideratge dels processos de canvi escolar, s'ha procedit a considerar la seva importància i s'ha destacat la necessitat d'afrontar-lo des d'una perspectiva cultural, coherent amb el concepte de gestió basada en les necessitats del propi centre. No s'ha entrat, no obstant, a considerar els aspectes pràctics que es deriven d'aquests plantejaments des de la perspectiva de la direcció, aspecte al qual dedicarem la nostra atenció a continuació; així com a identificar algunes de les dificultats i reptes que els directius s'han d'afrontar en aquesta tasca.

ANTÚNEZ (1993:220) en l'intent de donar resposta a la pregunta, Que pot fer el directiu per afavorir i dirigir el canvi? Assenyala tres qüestions bàsiques a tenir en compte:

En primer lloc, els directius han de dirigir la seva atenció cap a ells mateixos- en la línia del que nosaltres mateixos proposem (TEIXIDÓ, 1996a) al considerar l'autopercepció dels directors- és a dir, el seu autoconeixement, en tant que les persones que han d'obtenir resultats a través de la feina amb altres persones. Han de preocupar-se d'analitzar els trets característics de la seva actuació, el seu estil directiu, els factors interns que guien la seva actuació i, arran dels resultats d'aquest anàlisi, iniciar processos de desenvolupament i autoformació, en la dimensió que hem denominat "personal" (TEIXIDÓ, 1996b).

En segon lloc, els directius han d'ajudar a contemplar i analitzar el canvi des d'una perspectiva clara. En el nostre cas ens hem inclinat per una perspectiva cultural.

Finalment, en tercer lloc, els directius han d'actuar de manera sistemàtica davant la innovació ajudant a realitzar processos de clarificació col·lectiva en relació al que es pretén: Per què? Per a què? i Per a qui?; pel que fa als continguts: Què? i pel que fa als processos a seguir: On? Com? Quan? Amb què? es realitzarà la innovació.

El conjunt d'actuacions que porten a terme en els processos de canvi són sistematitzades per TEJADA (1996:170), qui estableix un conjunt de rols, els quals, al mateix temps, impliquen determinades formes d'actuació.

FASES	ROLS	FORMA D'ACTUACIÓ
PLANIFICACIÓ ADOPCIÓ ADAPTACIÓ	* Introdutor de la innovació	*Presa de decisió en relació a la introducció *Anàlisi de la situació *Naturalesa de la innovació *Estabilitat i qualitat de l' <i>staff</i> *Capacitats dels membres *Compatibilitat, disposició organitzacional i innovació *Materials i recursos *Canals de comunicació *Criteris d'avaluació
	* Planificador	*Planificació col·laborativa
	* Suport tècnic Mitjà per a obtenir la infraestructura	*Proveir espais de temps (reunions, intercanvi, etc.) *Preveure recursos locals i infraestructurals *Exercir una pressió positiva sobre la participació
IMPLEMEN- TACIÓ	* Monitor	*Promoure a poc a poc el procés *Estimular i reforçar a tot el personal *Exercir certa pressió per a l'adopció
	* Promotor de la moral del grup	*Proveir satisfacció a les persones a la feina *Procurar seguretat (psicològica) *Millorar el sentit de pertinença al grup *Proporcionar un tracte just a tots els membres *Fer que se sentin participants de la política d'actuació *Augmentar el sentiment d'importància davant la feina *Proporcionar ocasions per al desenvolupament personal
AVALUACIÓ	* Avaluador (membre de l'equip avaluador)	*Anàlisi de situacions *Fomentar l'avaluació continua (formativa) *Presa de decisions *Recolzament-suport de l'equip avaluador *Feed-back continu a tots els membres del centre, institucions de recolzament, administracions, etc.

Rols i actuacions dels directius en els processos de dinamització del canvi

Finalment, per bé que, als paràgrafs precedents s'ha intentat assenyalar alguns dels aspectes que han de tenir en compte els directius al actuar com a dinamitzadors de les millores escolars, cal reconèixer que aquesta faceta presenta algunes limitacions i dificultats.

Entre les limitacions s'ha de destacar, l'enorme dispersió entre les tasques directives. La promoció del canvi és només una de les moltes tasques que han de realitzar els directius i per tant, la centralització dels processos d'innovació en la direcció podria representar el seu ofegament.

En relació amb els principals problemes i dificultats que han d'afrontar els directius en la dinamització de les innovacions en els centres docents, hi hem detectat: a) aspectes derivats de la forma amb la que els directius accedeixen al càrrec (la qual cosa incideix en l'acceptació del seu lideratge per part del col·lectiu); b) aspectes derivats de la deficient preparació inicial per al desenvolupament de direcció; c) el fet d'aglutinar múltiples funcions en un sol càrrec unipersonal sense comptar amb les competències adequades per a desenvolupar-les; d) el baix nivell d'autonomia de que disposen els directius per al desenvolupament de la seva gestió, i finalment, e) la burocratització creixent de la funció directiva.

5. MOTS FINALS

En un text que es dirigeix a directius en exercici que es plantegen la conveniència/possibilitat de liderar un canvi cultural en el seu centre semblen indispensables uns mots finals de síntesi i, també, d'encoratjament davant del repte a afrontar. El lideratge del canvi, tal com s'ha posat de manifest als epígrafs anteriors, constitueix una tasca complexa i no exempta de dificultats davant la qual, en termes generals, els directius es consideren poc preparats i, sovint, amb baixa motivació.

En contraposició amb aquesta darrera constatació, cal posar de manifest que l'actual nivell de progrés i qualitat de l'ensenyament és hereu de la feina feta en els darrers anys, de les múltiples innovacions que, amb diversa sort, s'han portat a terme i de l'esforç i la il·lusió esmerçada pels equips directius i docents de les nostres escoles i instituts. Una cosa no treu l'altra.

L'element bàsic del progrés dels centres educatius rau en les persones que els conformen, entre els quals els directius assumeixen el repte de vertebració col·lectiva entorn d'un projecte compartit. La clau, per tant, es troba en el col·lectiu, en les persones. Tot partint d'aquesta idea, és fàcil advertir aspectes a millorar, en àmbits ben diferents: el desplegament del currículum, els aprenentatges escolars, l'arrelament al context, el clima de centre, els hàbits de convivència davant dels quals convé que la col·lectivitat es plantegi: ¿què podem fer-hi? la qual cosa implica que cadascú doni una resposta generosa i responsable a la pregunta ¿què hi puc fer jo? per tal d'elaborar-ne un pla d'abordatge consensuat i col·laboratiu.

És possible que en el decurs del procés d'implementació sorgeixin dificultats que poden exterioritzar-se i dirimir-se en situacions de tensió, conflictes, atacs verbals que, a vegades, conviden a replantejar-se la necessitat del canvi o bé el preu que s'està disposat a pagar per assolir-lo. En aquest punt, convé, que els directius tinguin clar que perquè les coses canviïn cal que hi hagi persones disposades a fer quelcom en una direcció prèviament establerta. Sorgiran problemes i resistències; és ara quan han de tenir en compte una segona màxima: que quan algú inicia un canvi, es produeixen uns efectes (de diversa índole i, a vegades, inesperats) que faran que les coses mai més no siguin iguals. No es pot preveure a l'avançada en quin percentatge s'haurà assolit el canvi previst; no es poden preveure els efectes col·laterals en altres àmbits del centre; ara bé, el que no admet cap mena de dubte és que la pedra s'haurà mogut, encara que sigui molt poc i, per tant, les coses ja mai més no tornaran a ser com abans.

Aquesta és la grandesa del canvi: lent però imparabile.

joan.teixido@udg.es

6. BIBLIOGRAFIA

- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. ICE-Horsori, Barcelona.
- BORRELL, N. (1992): "Formación de directores para el cambio institucional" *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (I). Universidad de Sevilla, pp. 119-140
- BORRELL, N. (1996): "La innovación en organización: concepto, clasificación y experiencia", en CANTÓN. I. (Coord): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 539-578
- CORONEL, J.M. y LÓPEZ, J. (1992): "La implicación de los directores escolares en los procesos de cambio", en *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Actas de 11er Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes. Universidad de Deusto, Bilbao, pp. 337-346
- CORONEL, J.M.; LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares*. Repiso, Sevilla
- DALIN, P. Y RUST, V. (1983): *Can schools learn?* NFER-Nelson, Londres
- DE LA TORRE, S. Y OTROS. (1995): *La innovació educativa a Catalunya*. Vic. Eumo
- ESCUADERO, J.M. (1990): "El centro como unidad de cambio. La perspectiva de la colaboración", en *Actas del Ier Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, pp. 189-22
- FERRÁNDEZ, A. (1992): "Roles y funciones del desarrollo organizacional" a *Actas del Segundo Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla
- GAIRÍN, J. (1992): "La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa", en *El director, factor clave de la calidad educativa*. Actas del 1er Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes", U. de Deusto, Bilbao, pp. 237-262
- GLATTER, R. (1990): "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". *Ier Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar. Actes I*. Barcelona, 26-28 novembre. pp. 169-188
- GOIKOETXEA, J. (1997): "La construcción del liderazgo pedagógico en un macrocentro de secundaria. ¿Desde donde empezar?", en *Organización y Gestión Educativa*, núm. 2-97, pp. 3-8
- GONZÁLEZ, M^a. T. (1991): "Centros escolares y cambio educativo", en ESCUDERO, J.M. Y YÁÑEZ, J.J. (Coord): *Los desafíos de las reformas escolares*. Ed. Arquetipo, GID, Sevilla, pp. 71-95
- GONZÁLEZ, M.T. (1992): "El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros", a *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Actes del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (I). Universidad de Sevilla, pp. 141-158
- GONZÁLEZ, M^a.T. (1993): "La innovación centrada en la escuela", en LORENZO, M. Y SÁNEZ, O. (Dir). *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Marfil, Alcoy
- LORENZO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Ed. La Muralla, Madrid
- SENGE, P. (1995): *La quinta disciplina*. Ed. Granica, Madrid
- SMITH, P.B. Y PATERSON, M.F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Ed. Pirámide, Madrid
- TEIXIDÓ, J. (1991): "Els directors com a dinamitzadors de les millors escolars". *Actes de les I Jornades sobre Direcció Escolar*. Butlletí Informatiu del F.E.A.E. a Catalunya, juny, pp. 47-53.

- TEIXIDÓ, J. (1996b): "La dimensión personal en la formación de directivos escolares", en *Actas del IV CIOE*, Tarragona, pág. 471
- TEIXIDÓ, J. (1998): *Estratègies de resolució de conflictes organitzatius a escoles i instituts*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- TEIXIDÓ, J. (1999): *Dirección de centros educativos desde una perspectiva de cambio*. Ed. Cooperativa Universitaria Sant Jordi, BCN
- TEIXIDÓ, J. (2000): *Anàlisi dels problemes de comunicació a les organitzacions educatives. Propostes d'eines de millora*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. BCN
- TEIXIDÓ, J.; CARRERAS, G.; CASTELLVÍ, J.; FONALLERAS, M.; GARCÍA, J.M. I PLANELLAS, P. (2000): *El projecte de direcció*. Dept d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Col. Eines de Gestió, 7
- TEIXIDÓ, J. (2001): *Els directius com a dinamitzadors de les millores escolars*. Conferència a directius de centres amb Pla Estratègic. Girona, 16-10-2001.
- TEIXIDÓ, J. (2005): *El lideratge de les innovacions en els centres educatius*. Departament d'Educació. Conferència a directius de la Xarxa de Secundària 2001 i 2004. BCN 09-02-05
- TEIXIDÓ, J. (2005): *La dinamització dels equips docents en els centres de secundària*. Conferència a l'IES Ronda. Lleida 09/03/05
- TEIXIDÓ, J. (2005): *L'afrontament de reptes col·lectius en un centre de secundària com a estratègia de millora*. Conferència a l'IES de Deltebre. 20/04/05
- TEJADA, J. (1996): "Liderazgo formal y procesos de innovación" en ZABALZA, M.A. (Edit) : *Reforma educativa y organización escolar*. Actas del III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Vol I. Ed. Tórculo, Santiago de Compostela, pp. 169-176