
El liderazgo del cambio en los centros educativos

Joan Teixidó Saballs¹

GROC – BITÀCOLA

Universitat de Girona

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. La innovación y el cambio en educación	4
3. El cambio en los centros educativos	8
3.1. Organizaciones que aprenden	9
3.2. El proceso de cambio	11
3.3. Las estrategias de cambio	13
4. El liderazgo del cambio en los centros educativos	16
4.1. Actuación directiva y liderazgo del cambio	19
5. Consideraciones finales	21
6. Bibliografía	23

¹ El documento *El lideratge del canvi als centres educatius* fue redactado inicialmente en catalán. La traducción al castellano ha sido realizada por *Anna Macias Ramon*.

Desde el Departamento de Educación se me propone el diseño y la ejecución de una actividad formativa para directivos de escuelas e institutos en relación al liderazgo del cambio, en palabras más entendedoras, que trate la manera como tirar adelante un proyecto de mejora que implique un esfuerzo colectivo. Acepto el encargo con ilusión porque se trata de un reto que afecta un aspecto esencial de la organización: la tarea y las personas que tienen que llevarla a cabo y, ligando ambos términos, como llevar a cabo un proyecto de cambio que afecte el trabajo cotidiano de las diversas personas del centro.

A la hora de afrontar el reto empecé por pensar las sesiones presenciales. En primer lugar, debía partir de la bibliografía especializada con el fin de elaborar un discurso coherente y entendedor para los asistentes. Era necesario transformar los análisis académicos en aportaciones prácticas. Debía plantearme la manera más adecuada de transmitir el mensaje y, para lo cual, he diseñado un conjunto de actividades prácticas a realizar en el transcurso de las sesiones. Llegados a este punto, también me pareció conveniente dejar algo por escrito que, para quienes tengan ganas y tiempo, puedan realizar una lectura reposada, en diferido, en la cual se abordan con mayor profundidad y rigor los aspectos tratados en las sesiones de trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

La simple observación de la realidad cotidiana nos da una idea de la importancia del cambio en la sociedad actual: cuando creemos que tenemos un conocimiento profundo de las cosas, los paisajes, las herramientas, los procesos de trabajo, las personas... dejamos que pasen unos cuantos meses y, invariablemente, percibimos cambios. El cambio se ha convertido en un elemento consubstancial de nuestra vida. Son múltiples los argumentos que justifican tal afirmación: su pujanza, su frecuencia, su rapidez, el hecho que cada vez afecta a un mayor número de personas, su expansión a múltiples campos, su mayor difusión y, por tanto, aceptación social, etc. Aspectos que, en su conjunto, también son de aplicación en el ámbito educativo.

En estrecha relación con la idea de cambio social encontramos el fenómeno del liderazgo. Cuando observamos la pujanza de un grupo social, la eclosión y el desarrollo de un partido político, los éxitos de un equipo de

fútbol o, simplemente, el itinerario y la vitalidad institucional de un centro educativo, en seguida nos preguntamos por la fuerza cohesionadora, la ideología, el componente que favorece la actividad sinérgica de los diversos integrantes de la organización. Normalmente, el liderazgo se identifica con una persona: el ideólogo, el entrenador, el capitán, el candidato... en la medida que, simbólicamente, encarna los ideales y los objetivos de la organización. Sin embargo, no debe de ser forzosamente así; las formas de ejercer el liderazgo son diferentes. El liderazgo supone el ejercicio del poder institucional; la forma como esté repartido este poder entre los miembros admite múltiples posibilidades.

Liderazgo y cambio constituyen un binomio íntimamente relacionado que nos conducirá a plantearnos el rol de los directivos en la gestión y dinamización de los cambios y mejoras escolares, objetivo central del texto. Antes de considerar esta cuestión, se dedica un primer epígrafe a conceptualizar el cambio en educación, a considerar su naturaleza así como las dimensiones que presenta.

En segundo lugar, se consideran los procesos de cambio en los centros educativos, entendiendo que la tendencia hacia la mejora constituye un lugar común en cualquier organización. Este objetivo no puede ser entendido únicamente como una mejora en los resultados; debe interpretarse como un proceso global de aprendizaje organizacional, en la línea de los postulados de las organizaciones que aprenden.

Finalmente, se aborda el objetivo central del texto: la intervención de los directivos educativos en el liderazgo del cambio y la mejora de los centros educativos.

Se parte de la tesis que el modelo que guía la intervención de los directivos en las organizaciones educativas (la motivación básica por la que acceden al cargo) se orienta a la mejora. Esta afirmación, aunque pueda resultar obvia y de aceptación generalizada, presenta múltiples interrogantes cuando se pretende llevarla a la práctica. A lo largo del texto, se intenta esclarecer y ordenar un conjunto de aspectos conceptuales y dilemas prácticos que experimentan los directores en este proceso.

2. LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO EN EDUCACIÓN.

Los centros escolares, como cualquier otra institución de naturaleza social, viven sometidos a la influencia constante del entorno donde se ubican bien. La evolución de la sociedad implica la aparición de nuevas demandas que comportan la necesidad de adaptación por parte de la institución, es decir, la necesidad de cambiar.

Desde esta perspectiva, el cambio constituye un tema de rabiosa actualidad en el panorama educativo actual y, a juzgar por la tónica imperante, parece que tiende a establecerse de una manera definitiva en nuestra realidad social y, por tanto, solicita una atención continua. A pesar de eso, como indica GLATTER (1990), no constituye un concepto de fácil definición.

“Términos como “cambio” “innovación” y “mejora” son muy ambiguos o, como decimos en inglés, “resbaladizos”, ya que estas ideas no solo tienen connotaciones técnicas sino también políticas; ya que la mayoría de los intentos de cambios y innovaciones están cargados de valores, la resonancia y el tono de estos términos es, a menudo, más importante que una definición precisa”

(1999:170)

En nuestra sociedad la idea del cambio va asociada a la modificación de un estado del sistema que implica transformaciones que sobrepasan la capacidad individual. No obstante, cuando se aplica al ámbito educativo, este concepto debe ser restringido ya que es evidente que no nos referimos a cambios evolutivos ni, tampoco, a modificaciones exclusivamente formales.

El cambio en la escuela se debe concebir como una construcción cultural que surge y es desarrollada por sus propios protagonistas; se construye, por tanto, a partir de procesos de fundamentación y reflexión conjunta de los miembros de la organización en torno a la necesidad y las motivaciones del cambio, su finalidad, sus dimensiones, es decir, sobre la filosofía de actuación del centro educativo y su acontecimiento futuro.

“Ante la idea de cambio planificado a priori mediante objetivos bien definidos y determinados desde instancias ajenas a las propias organizaciones, aparecen más relevantes, productivos y con mayores garantías de éxito, los procesos de cambio promovidos desde el interior y detectados, planificados, desarrollados y evaluados por los artífices que componen esta organización, es decir, por las

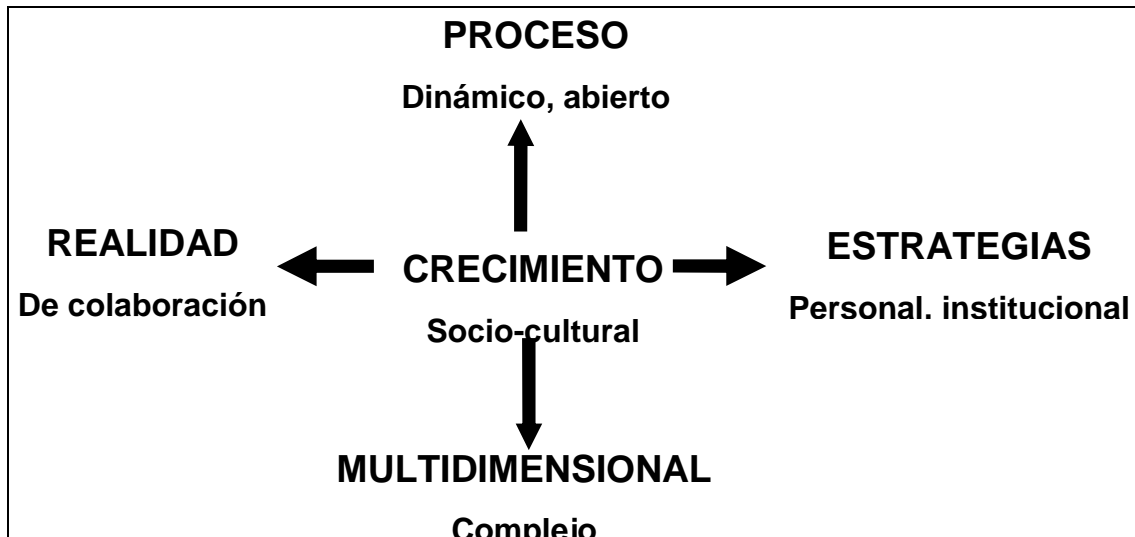
personas que configuran y dan sentido con su mundo de significados, creencias y valores compartidos, a esta organización”

(CORONEL, LÓPEZ y SÁNCHEZ, 1994:175)

La comprensión de las dinámicas de cambio requiere considerar las aportaciones realizadas desde los enfoques interpretativo y político de las organizaciones superando los planteamientos estructurales y racionales. Desde la primera de las perspectivas, se destaca la necesidad de tener en cuenta las peculiaridades específicas de cada institución en los procesos de cambio, así como las interpretaciones que hagan de ello los diversos miembros y grupos de la organización. Se destaca la dimensión cultural de los centros educativos y como este constructo influye en la creación de resistencias y adhesiones al cambio. Los planteamientos políticos, al poner de manifiesto las contradicciones entre el discurso oficial y los comportamientos reales, permiten conocer qué pasa en los centros cuando se inician dinámicas de cambio y como se desarrolla el trabajo de las personas involucradas: dinámicas de conflictos, lucha por el poder y los recursos, etc.

BORRELL (1996), entiende la innovación como un puente de enlace en el triangulo del tiempo: cualquier innovación parte de un pasado, pretende una mejora de la realidad actual para proyectarla hacia el futuro. Se entiende como: “un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserido en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y social, para lo que requiere estrategias de participación en la colaboración”. Desde esta perspectiva, postula la existencia de seis dimensiones básicas de la innovación entendida como una reconstrucción social de la realidad con la intención de mejorarla. Son las siguientes: contextual, constructiva, personal, procesal, estratégica y evaluadora, entendidas como seis caras de un cubo todas ellas interrelacionadas e interdependientes.

Las complicaciones conceptuales, no obstante, no acaban aquí, ya que si consideramos su plasmación en el tiempo y, podemos referirnos a un proyecto, a una realización o a los resultados obtenidos.



Características de la innovación (BORRELL, 1996: 544)

Por otro lado, ANTÚNEZ (1993:201) establece diferencias entre los términos cambio, innovación y renovación.

“Para nosotros *el cambio* intencional supone un intento planificado para mejorar la reflexión, la acción o ambas, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes.

Las *innovaciones* son los efectos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados. Se manifiestan en forma de prácticas, instrumentos, artefactos..., tecnologías, en resumen, que emergen como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevas. (...) La innovación, dicho de otra manera, sería un cambio de éxito que produce beneficios para los alumnos.

(...)

El término *renovación*, finalmente, puede considerarse como un sinónimo de innovación. No obstante, renovación sugiere un énfasis en las ideas de persistencia, de constancia y de grandes magnitudes: colectivos de profesores, centros...”

A la vez que señala un conjunto de requisitos para que las innovaciones tengan una incidencia real en los centros y posibiliten beneficios como un cierto grado de persistencia, entre los que se destaca en primer lugar el hecho que debe partir de la iniciativa del propio colectivo que ha de llevarla a cabo.

En un intento de superar estas cuestiones, más de terminología que de concepto, algunos autores se han decantado por utilizar el término “mejoras

educativas” en un sentido amplio. Se entiende, la mejora educativa como una:

“Actuación sistemática dirigida a cambiar las condiciones de aprendizaje y de funcionamiento interno de una o diversas escuelas, con la intención de conseguir las intenciones educativas de una manera más eficaz”

“El termino mejora escolar es más comprensible, aunque más incremental, y implica un mayor alcance sobre las actividades escolares, aunque menos radical. También existe una clara finalidad en el intento de llegar a un resultado, la mejora, en lugar de, simplemente, introducir algo nuevo.”

(GLATTER, 1996:88)

El término mejora, introduce la idea de gradualidad en el logro de las innovaciones y los cambios, la posibilidad de introducir pequeñas mejoras que estén orientadas en una determinada dirección, como pequeños hitos de una línea de cambio; por otro lado, constituye un término medio entre los conceptos mantenimiento y innovación como polos opuestos de un continuo que orienta la dinámica de los centros educativos.

La mejora, entendida como un pequeño logro en un proceso gradual, quizás tenga una dimensión menos espectacular que la innovación y por tanto, se mueve en el terreno del cambio dentro de las posibilidades que ofrece cada organización, es decir, dentro de una cierta estabilidad.

El repaso conceptual de las ideas de cambio, innovación y mejora educativa ponen de manifiesto que bajo estas etiquetas se esconden realidades muy diversas que van desde aspectos muy concretos (innovaciones curriculares, aspectos personales, trabajo en el aula) hasta realidades más globales y colectivas (el centro como espacio para el desarrollo del cambio, con sus implicaciones institucionales, organizativas, tecnológicas, políticas y simbólicas).

3. EL CAMBIO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

El análisis del cambio desde una perspectiva organizacional conduce a plantearnos el centro educativo como unidad básica de modificación, innovación y cambio. Desde esta perspectiva, se considera que las innovaciones aisladas, que se confinan en los límites del aula, están condenadas, a medio o largo plazo, a desaparecer o a diluirse, porque carecen de soporte institucional, no se fundamentan en la aceptación y

valoración consensuada y comprometida de los miembros de la organización.

Diversos tratadistas han considerado los rasgos que caracterizan el cambio en los centros educativos. GONZÁLEZ (1993), considera como distintivos su carácter procesal, la consideración como tarea colectiva, la necesidad de compromiso ideológico, el desarrollo de los miembros que intervienen y su dimensión cultural (afecta directamente los valores, las normas y las creencias de la organización).

LOUCKS-HORSLEY (1991, cit. CORONEL, LÓPEZ, SÁNCHEZ, 1993:208), por su lado, distingue seis elementos clave que han de orientarse a la comprensión y el desarrollo del cambio. Son los siguientes:

- a) El cambio afecta tanto a los individuos como a las organizaciones y ambos necesitan atención.
- b) El cambio es un proceso que se despliega en el tiempo.
- c) El cambio puede ser gestionado.
- d) Los cambios requieren claridad sobre el “por qué” y el “cómo”.
- e) Los cambios exigen la participación de todos los individuos y de la totalidad del sistema.
- f) El cambio debe de estar asistido por el conocimiento de la investigación y de la práctica.

Las consideraciones extraídas de los autores citados, conducen a establecer dos rasgos fundamentales en la caracterización del cambio organizacional: su carácter *procesal* (y no como un acontecimiento puntual) y su origen en una necesidad *experimentada* por el colectivo, lo cual plantea la participación y el compromiso de los miembros de la organización en relación a los valores culturales que inspiran el cambio. El primer aspecto nos lleva a considerar los procesos de cambio (las dimensiones, fases, dificultades y condiciones necesarias para llevarlo a cabo de forma exitosa) mientras que el segundo nos planteará las estrategias para realizarlo. Previamente, no obstante, consideraremos la metáfora del centro como un organismo que aprende, estrechamente asociada a la idea del desarrollo y mejora organizativa.

3.1. ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

La consideración del centro educativo como el nicho ecológico o como “el espacio ecológico de cruce de culturas” resultado de la interacción, el choque o la lucha (dependiendo de los postulados de interpretación de la realidad en que nos ubiquemos) entre diversos sistemas culturales (la cultura de la comunidad – disciplinar-, la cultura del currículum – académica- y la cultura propia del centro – institucional-), nos lleva a plantearnos la dimensión cultural del cambio.

Las personas que forman una organización interpretan y atribuyen significados a los acontecimientos de su vida cotidiana y, a través de las interacciones mutuas, van construyendo sistemas de creencias, sentimientos, valores, maneras de entender las cosas... que, en definitiva, constituyen el cemento que mantiene unida la organización y le confiere su identidad, haciendo que la vida organizativa y la actividad que realizan sus miembros sea significativa. Nos referimos al conjunto de creencias, valores, supuestos básicos, etc. Que denominamos “cultura institucional”. La cultura de cada centro habitualmente no constituye un bloque unitario y compacto sino que presenta diferencias entre los diversos miembros o grupos; de manera que podríamos hablar, con más propiedad, de la existencia de diversas subculturas en el seno de la organización. Por su misma naturaleza la cultura institucional es esencialmente dinámica: en la medida que la interacción de las personas va modificando las creencias y los supuestos básicos de sus miembros, se va modificando la cultura escolar.

La consideración de la dimensión cultural de las organizaciones nos lleva a considerar el aprendizaje organizacional o, lo que es lo mismo, la posibilidad que los centros educativos, al mismo tiempo que se esfuerzan para mejorar la función social que llevan a cabo, incidan también en sus miembros. Esta concepción de la mejora organizativa no apunta únicamente a los “productos” (la formación integral de los futuros ciudadanos) sino también al aprendizaje y al avance de la propia organización.

El concepto de organización que aprende (*learning organization*), aunque constituye una idea implícita en buena parte de la literatura en torno a la dirección, deviene explícita y se formaliza con la obra de SENGE (1995), que en el contexto de las organizaciones educativas ya había sido parcialmente formalizada algunos años antes por DALIN Y RUST (1983) en un texto titulado: *Can schools learn?*, donde se pone de manifiesto la necesidad de caminar hacia la obtención de organizaciones inteligentes, con capacidad de facilitar el aprendizaje de sus miembros y, también, de aprender ellos mismos a partir de los errores detectados y de transformarse para dar una respuesta adecuada a los nuevos retos que se les presentan.

Los requisitos para conseguir el aprendizaje y el desarrollo organizacional, de acuerdo con el análisis inicial de SENGE (1995) son cinco:

- a) Pensamiento sistémico, es decir, atención a los procesos y tratamiento de los problemas de forma conjunta, no como episodios aislados.
- b) Visión compartida basada en valores comunes surgidos de la interacción más que de declaraciones formales o en el discurso de los líderes.
- c) Aprendizaje en equipo.
- d) Modelos mentales renovadores que permitan análisis abiertos y profundos de las realidades educativas (apertura mental hacia la creatividad y hacia la reflexión sobre la naturaleza y el sentido del trabajo realizado).
- e) Desarrollo integral de la persona, procurando que cada uno consiga el desarrollo personal y profesional adecuado.

Se trata, en síntesis, de cuestiones que exigen actitudes y factores mentales coherentes con una concepción de los centros educativos como comunidades democráticas que deben irse construyendo poco a poco a través del trabajo y de la interacción entre sus miembros.

3.2. EL PROCESO DE CAMBIO

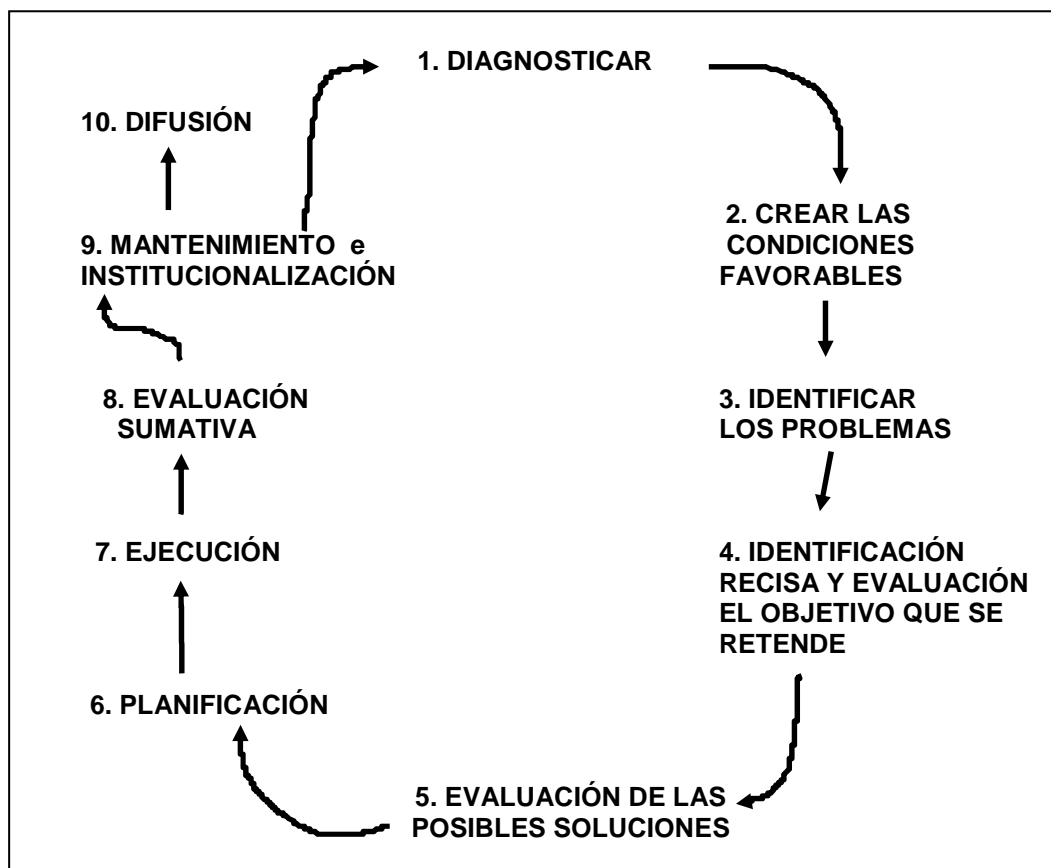
La caracterización del cambio como un *proceso* nos lleva a plantearlo como algo a largo plazo, como un ciclo de revisión/mejora/evaluación que no necesariamente debe ser realizado de forma lineal ya que el ritmo de desarrollo puede ser no homogéneo: en algunas fases puede ser que avance a gran ritmo y, por el contrario, puede haber otras fases sin avances aparentes, o se puede ver afectado por la irrupción de problemas o incidencias que lo dificulten, etc.

La comprensión de la naturaleza procesal del cambio en los centros educativos exige que se tengan en cuenta tres dimensiones: a) una dimensión social, ya que los cambios se dan en un determinado contexto social, político y cultural; b) una dimensión institucional, ya que el cambio es un proceso de construcción institucional (ESCUADERO, 1992) en el que el centro reflexiona críticamente sobre la realidad educativa y adopta líneas de mejora y, finalmente, c) una dimensión personal, a través de la cual se destaca la importancia de los individuos en los procesos de cambio ya que cada persona ofrece una respuesta singular, a los retos que se le plantean.

El hecho de destacar el carácter procesal como principal nota distintiva así como el interés por conocer cómo se desarrollan los cambios en los centros escolares, nos lleva a considerar las diferentes fases que han podido ser identificadas en la práctica. Se postula la existencia de una serie de fases que, de manera genérica, obedecen a la secuencia:

- a) Diagnóstico: revisión y reconocimiento de la situación en que se encuentra el centro.
- b) Exploración de opciones: consideración de las posibilidades de trabajo/líneas de mejora en relación al problema identificado.
- c) Adopción-iniciación. Inicio de la innovación: en esta fase adquiere una gran importancia el liderazgo y el asesoramiento. Puesta en marcha de la secuencia de actuación prevista.
- d) Implantación: desarrollo del proyecto previsto por parte de las personas encargadas de llevar a cabo el cambio. Durante el proceso se incide en la evaluación de su ejecución y, al final, de los resultados obtenidos en relación a los previstos.
- e) Institucionalización: mantenimiento y expansión de los cambios efectuados.

De una manera semejante ANTÚNEZ (1993:209-218) propone un itinerario compuesto de diez acciones sucesivas en la promoción del cambio.



Itinerario de actuaciones para la promoción del cambio (Antúnez, 1993:209)

En relación al proceso, se debe considerar la influencia de las personas y los grupos que intervendrán en el cambio, cuando lo perciben como un peligro o una amenaza para sus intereses, toman posturas de oposición o resistencia al cambio. Estas manifestaciones pueden ser abiertas (mediante quejas, confrontaciones, etc.) o subrepticias (escepticismo, ironía, baja motivación, falta de interés, baja implicación, alejamiento, etc.)

Para afrontar las resistencias al cambio pueden adoptarse diversas estrategias (información, facilitación y apoyo, negociación, participación, manipulación, coerción...). La elección de una u otra o bien, su uso combinado dependerá de la naturaleza de las resistencias (defensa de los intereses personales, falta de comprensión de lo que se pide, inadecuación temporal...) así como de la interpretación que se haga (¿qué motiva las resistencias?), es decir, por qué se producen.

3.3. LAS ESTRATEGIAS DE CAMBIO.

Una vez considerado el proceso de cambio, nos debemos plantear cuales son los procedimientos más adecuados para llevarlo a cabo, lo cual no resulta fácil si se tienen en cuenta los múltiples aspectos que intervienen. Han de considerarse:

- a) Los condicionantes derivados del contexto social-político-económico (ya que el sentido último de la educación es la preparación para la vida en sociedad).
- b) Los condicionantes que se derivan del suprasistema (el nivel de autonomía o dependencia de los centros respecto a la administración u otras entidades de nivel superior).
- c) Las concepciones y enfoques sobre la educación que tienen los responsables de llevarla a cabo.

En la literatura organizativa, se habla de estrategias para referirse a procesos en la aplicación de los cuales deben tomarse decisiones que incidirán directamente en su desarrollo; es el resultado de propuestas que, si bien, se basan en un conjunto de orientaciones y secuencias para la actuación, son presentadas de forma abierta, con la intención de ir las concretando en función de las condiciones concurrentes en cada momento.

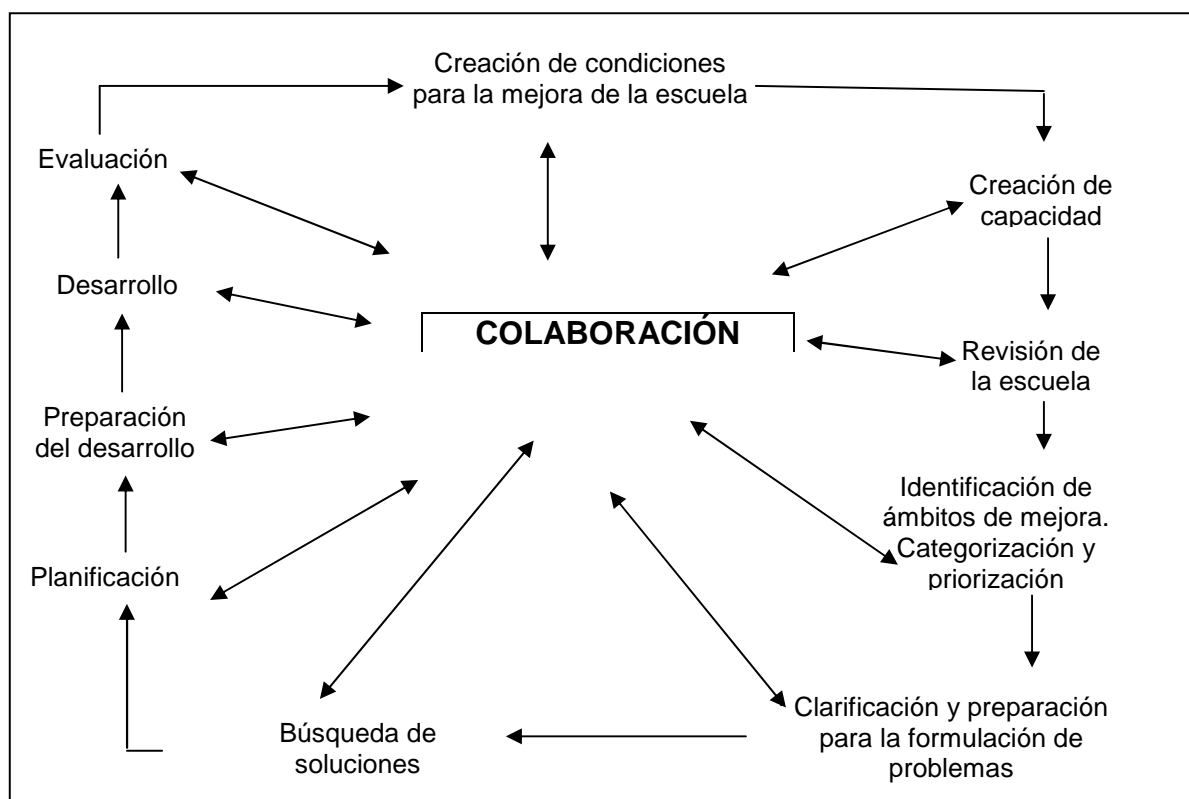
Se trata de propuestas de actuación estrechamente vinculadas a cada contexto, entendidas como un instrumento para la solución de problemas a partir de la reflexión sobre la propia situación, que suponen la puesta en práctica de un modelo de planificación contingente (que tiene en cuenta los cambios en la naturaleza del problema que se intenta resolver) y que, además de los aspectos propios de la planificación técnico-racional, tienen en cuenta las implicaciones derivadas de la dinámica relacional. Constituyen, por tanto, un elemento intermedio entre los propósitos (intenciones generales) y los planes operativos (concreción de la puesta en práctica).

Las estrategias seguidas para la mejora de los centros pueden clasificarse en estructurales (de carácter fundamentalmente estático; inciden en los componentes de la organización: planteamientos institucionales, estructuras, distribución de espacios y tiempo) y operativas (de carácter dinámico: afectan al funcionamiento cotidiano). Estas últimas son las que tienen mayor importancia en relación al cambio y a la mejora escolar, ya que en su puesta en práctica pueden hacerse realidad una determinada filosofía (participación, colaboración, orientación a los resultados...).

Son diversas las estrategias de dinamización del cambio propuestas por los tratadistas, si bien es verdad que no todas ellas están consolidadas como prácticas habituales en los centros. En la base de todas ellas se debe situar el Desarrollo Organizativo (DO); estrategia que nace como una aplicación de la psicología del comportamiento para la mejora de las relaciones de comunicación y salud en las organizaciones industriales, aunque, en seguida pasa a utilizarse en el sistema educativo. Desde la perspectiva actual, representa una opción intermedia entre las opciones más técnicas de cambio institucional y las opciones en las que se tiene más en consideración el contexto y las personas. En los primeros momentos, con su aplicación en las escuelas eficaces, es considerado como un esfuerzo sistemático para aumentar el bienestar y la productividad de la organización a partir de intervenciones planificadas generalmente desde el exterior, aspecto que fue duramente criticado por su carácter intervencionista, es decir, porque la planificación y la gestión eran realizadas principalmente por agentes de cambio o expertos externos. Posteriormente desde la OCD, a principios de los años ochenta, a raíz de *International School Project (ISIP)* se ofrece una alternativa al "intrusismo" de los expertos externos, de manera que progresivamente se van incorporando las aportaciones del construccionismo social, que adopta un carácter de autorenovación institucional en la que deben participar activamente todos los miembros del centro desde una perspectiva de colaboración.

Al margen de las aportaciones iniciales del desarrollo organizativo aparecen un conjunto de nuevas estrategias agrupadas bajo el denominador común de poner un mayor énfasis en la participación de los diversos miembros de la organización así como en la creación de una cultura colaborativa.

Destacamos el modelo de desarrollo colaborativo, que presenta los requerimientos de participación, implicación, compromiso mutuo, reflexión y desarrollo conjunto propios de los modelos de gestión basados en las necesidades del centro, los cuales, al mismo tiempo, plantean la conveniencia de otorgar una mayor autonomía a los centros.



Modelo para el desarrollo colaborativo (ESCUADERO, 1990: 212)

Las estrategias de intervención y mejora de los centros constituyen un instrumento interesante, si bien no se le debe dar mayor importancia de la que tiene. No debemos olvidar en ningún momento, su carácter instrumental y, por tanto, su subordinación al logro de los objetivos institucionales. Las estrategias no tienen valor en sí mismas. Deben ir acompañadas de procesos de reflexión y de elección motivada de las actuaciones que se crean más convenientes en función del contexto y de los componentes ideológicos y pragmáticos que comporta cada una de ellas. A modo de ejemplo: no tiene ningún sentido utilizar estrategias basadas en la

colaboración en un clima de competitividad; tampoco lo tiene optar por estrategias de toma de decisiones en grupo cuando existe una aversión manifiesta a las reuniones y a la asunción de compromisos y responsabilidades. El valor de las estrategias, por tanto, reside en su adecuación a la cultura institucional así como a las personas que las deben llevar a cabo. Los mejores resultados se obtienen cuando se utilizan en un contexto colaborativo, contando con la implicación de los miembros de la organización. Estas condiciones, a menudo son difíciles de lograr de manera que, en sus primeros momentos, puede ser beneficiosa la intervención de un asesor externo.

4. EL LIDERAZGO DEL CAMBIO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

El liderazgo de los procesos de innovación y cambio constituye una de las dimensiones características del liderazgo educativo. La importancia del liderazgo de los directivos en los procesos de cambio se explica, en primer lugar, por la situación singular que ocupan en el seno de la organización y, en segundo lugar, por el conocimiento y manejo que estas personas tienen de información relevante y, también, por mayores los contactos y relaciones externas de los directores.

Buena parte de los investigadores destacan la dificultad o, la imposibilidad que las innovaciones iniciadas lleguen a buen puerto si no cuenta con el reconocimiento y apoyo explícito de la dirección.

Hablar del liderazgo del cambio presupone situarnos en lo que hemos denominado visión dinámica del liderazgo (alejada de la visión del líder-administrador) así como una visión cultural del cambio, entendiéndolo como un proceso de mejora organizativa construida desde la perspectiva de colaboración. Lo cual únicamente tiene sentido en el seno de un centro educativo entendido como una comunidad democrática, donde el protagonismo recae en el profesorado, entendiéndolo como al verdadero líder y artífice del cambio.

“La literatura suele presentar el liderazgo asociado con posiciones formales de autoridad dentro de la organización, de tal manera que la mayoría de los estudios se han centrado casi en exclusiva en la figura del director del centro. Por el contrario, este acercamiento a los otros, en un contexto como el escolar, tiene inmediatamente su traducción, sobretodo, en el profesorado. Avanzar y profundizar en esta línea nos conduce, tarde o temprano, al profesorado y a su papel clave, juntamente con la tarea de los directores/as, jefe de estudios y otros,

en la gestión de los asuntos organizativos de la escuela, en la construcción de entornos educativos democráticos”

“En el papel del profesorado en el ejercicio del liderazgo educativo aparecen, como elemento clave en el momento de explicar la emergencia de nuevas relaciones de trabajo entre los diversos agentes implicados y como plataforma desde la que iniciar procesos de gestión democráticos. Ya sea a través de los programas de formación, de la profundización en el liderazgo pedagógico y de las relaciones de equipos directivos-profesorado, de la constitución de equipos de soporte a la mejora escolar o bien, acercándolos a la parcela institucional, de los esfuerzos de la administración encaminados al desarrollo de políticas descentralizadoras en la toma de decisiones escolares, lo cierto es que un asunto como este está recibiendo una atención más sistemática”

(CORONEL, 1996: 139 Y 140)

La necesidad de afrontar el liderazgo de los procesos de innovación y mejora institucional desde una perspectiva cultural debe considerar las diferentes imágenes o dimensiones de los centros educativos, es decir:

- a) la racional (basada en el orden y las reglas).
- b) la colegial (basada en la competencia de los docentes).
- c) la social (basada en la idea del centro educativo como una suma de partes en interacción y en estrecho contacto con el entorno).
- d) la política (centrada en el análisis de los intereses en conflicto entre individuos y grupos).
- e) la cultural (desde la que los centros son vistos como una composición de grupos con culturas separadas y diferentes, y sistemas de creencias y valores que interactúan entre sí).

Desde esta perspectiva, el director aparece como creador de significados, de cultura compartida, en tanto que se da más importancia a las actitudes personales y a las creencias que no a los procesos técnicos y a las habilidades en el proceso del cambio.

GLATTER (1990:180) señala la existencia de tres implicaciones para la dirección a raíz del análisis de la dimensión cultural de los centros educativos en relación al cambio:

- a) En primer lugar, pone de manifiesto la importancia que las personas que dirigen los centros sean vistos como profesionales, lo cual les otorga, mayor credibilidad y respeto ante el colectivo, les plantea la necesidad de desarrollar su tarea desde una perspectiva global, que abarque el conjunto del centro. Si los directores no tienen las ideas claras respecto al cambio no podrán traspasarlas a los demás.
- b) En segundo lugar, señala que los directivos que llevan a cabo procesos de mejora deben intervenir a nivel de principios generales, pero también, a nivel de detalle. Se trata de la idea de “dirigir con el ejemplo” es decir, de reforzar con aplicaciones detalladas las ideas expuestas en torno a la cultura, la norma o la práctica educativa. Llevar a cabo este principio comporta problemas prácticos derivados de la naturaleza multifacética de la dirección, así como de la imposibilidad de cubrir un amplio espectro de tareas.
- c) Finalmente, una tercera implicación para la dirección apunta la necesidad que los líderes que encabezan los procesos de cambio desarrollen una comprensión profunda del carácter social y del contexto para evitar los riesgos derivados de los condicionantes contextuales. Empezar con un diagnóstico de la situación, claro y sistemático, ayuda fundamentar el objetivo de mejora y, también, a identificar nuevos matices o aspectos desconocidos.

En síntesis, entendemos que el liderazgo del cambio en los centros educativos pasa inexorablemente por estrategias de tipo cultural.

4.1. LA ACTUACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ANTE EL LIDERAZGO DE LAS MEJORAS ESCOLARES.

A lo largo de los párrafos anteriores se han revisado algunas cuestiones que contribuyen a la conceptualización del liderazgo de los procesos de mejora escolar, se ha procedido a considerar su importancia y se ha destacado la necesidad de afrontarlo desde una perspectiva cultural, coherente con el concepto de gestión basada en las necesidades del propio centro. No se ha entrado, no obstante, a considerar los aspectos prácticos que se derivan de estos planteamientos desde la perspectiva de la dirección, aspecto al que dedicaremos atención a continuación; así como a identificar algunas de las dificultades y retos que los directivos deben afrontar.

ANTÚNEZ (1993:220) en el intento de dar respuesta a la pregunta, ¿Qué puede hacer el directivo para favorecer y dirigir el cambio? Señala tres cuestiones básicas a tener en cuenta:

En primer lugar, los directivos deben dirigir su atención hacia ellos mismos en la línea de lo que nosotros mismos proponemos (TEIXIDÓ, 1996a) al considerar la autopercepción de los directores- es decir, su autoconocimiento, en tanto que las personas deben obtener resultados a través del trabajo de otras personas. Deben analizar los rasgos característicos de su actuación, su estilo directivo, los factores internos que guían su actuación y, a raíz de los resultados de este análisis, iniciar procesos de desarrollo y autoformación. (TEIXIDÓ, 1996b).

En segundo lugar, los directivos deben contemplar y analizar el cambio desde una perspectiva clara. En nuestro caso nos hemos inclinado por una perspectiva cultural.

Finalmente, en tercer lugar, los directivos deben actuar de manera sistemática ante la innovación animando procesos de clarificación colectiva en relación a lo que se pretende: ¿por qué? ¿para qué? Y, ¿para quién?; a los contenidos: ¿qué?, y al proceso a seguir: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿con qué?.

El conjunto de actuaciones que llevan a cabo los directivos en los procesos de cambio son sistematizadas por TEJADA (1996:170), quien establece un conjunto de roles, que, a su vez, implican determinadas formas de actuación.

FASES	ROLES	FORMA DE ACTUACIÓN
PLANIFICACIÓN	* Introdutor de la innovación	*Toma de decisión en relación a la introducción *Análisis de la situación *Naturaleza de la innovación *Estabilidad y cualidad del <i>staff</i> *Capacidades de los miembros *Contabilidad, disposición organizacional e innovación *Materiales y recursos *Canales de comunicación *Criterios de evaluación
ADOPCIÓN	* Planificador	*Planificación colaborativa

ADAPTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Soporte técnico * Medio para obtener la infraestructura 	<ul style="list-style-type: none"> *Proveer espacios de tiempo (reuniones, intercambio, etc.) *Prever recursos locales y infraestructurales *Ejercer una presión positiva sobre la participación
IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Monitor 	<ul style="list-style-type: none"> *Promover a poco a poco el proceso *Estimular y reforzar a todo el personal *Ejercer cierta presión para la adopción
	<ul style="list-style-type: none"> * Promotor de la moral del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> *Proveer satisfacción a las personas en el trabajo *Procurar seguridad (psicológica) *Mejorar el sentido de pertenencia al grupo *Proporcionar un trato justo a todos los miembros *Hacer que se sienta partícipes de la política de actuación *Aumentar el sentimiento de importancia delante el trabajo *Proporcionar ocasiones para el desarrollo personal
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Evaluador (miembro del equipo evaluador) 	<ul style="list-style-type: none"> *Análisis de situaciones *Fomentar la evaluación continua (formativa) *Toma de decisiones *Apoyo-soporte del equipo evaluador *Feed-back continuo a todos los miembros del centro, instituciones de apoyo, administraciones, etc.

Roles y actuaciones de los directivos en los procesos de dinamización del cambio

Aunque, en los párrafos precedentes se ha intentado señalar algunos de los aspectos que deben tener en cuenta los directivos al actuar como a dinamizadores de las mejoras escolares, cabe reconocer que esta faceta presenta algunas limitaciones y dificultades.

Entre las limitaciones se debe destacar, la enorme dispersión de las tareas directivas. La promoción del cambio es solamente una de las muchas tareas que deben realizar los directivos y por tanto, la centralización de los procesos de innovación en la dirección podría representar su ahogo.

En relación a los problemas y dificultades que deben afrontar los directivos en la dinamización de las innovaciones en los centros docentes, hemos detectado: a) aspectos derivados de la forma como los directivos acceden al cargo (lo que incide en la aceptación de su liderazgo por parte del colectivo); b) aspectos derivados de la deficiente preparación inicial para el desarrollo de dirección; c) el hecho de aglutinar múltiples funciones en un solo cargo unipersonal sin contar con las competencias adecuadas para desarrollarlas; d) el bajo nivel de autonomía del que disponen los directivos para el desarrollo de su gestión, y finalmente, e) la burocratización creciente de la función directiva.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En un texto que se dirige a directivos en ejercicio que se plantean la conveniencia/posibilidad de liderar un cambio cultural en su centro parecen indispensables unas palabras finales de síntesis y, también, de ánimo ante el reto a afrontar. El liderazgo del cambio constituye una tarea compleja, no exenta de dificultades ante la cual los directivos en términos generales se consideran poco preparados y, a menudo, con baja motivación.

En contraposición a esta última constatación, cabe poner de manifiesto que el actual nivel de progreso y calidad de la enseñanza es heredero del trabajo hecho en los últimos años, de las múltiples innovaciones que, con diversa suerte, se han llevado a cabo y del esfuerzo y la ilusión de los equipos directivos y docentes de nuestras escuelas e institutos.

El elemento básico del progreso de los centros educativos reside en las personas que los conforman, entre quienes los directivos asumen un reto de vertebración colectiva en torno a un proyecto compartido. La clave, por tanto, se encuentra en el colectivo, en las personas. Partiendo de esta idea, es fácil advertir aspectos a mejorar, en ámbitos bien diferentes: el desarrollo del currículum, los aprendizajes escolares, el arraigo al contexto, el clima de centro, los hábitos de convivencia... ante los que conviene que la colectividad se plantee: ¿qué podemos hacer? lo que implica que cada persona dé una respuesta generosa y responsable a la pregunta ¿qué puedo hacer yo? con el fin de elaborar un plan de abordaje consensuado y colaborativo.

Es posible que en el transcurso del proceso de implementación surjan dificultades que pueden exteriorizarse y conducir en situaciones de tensión, conflictos, ataques verbales que, a veces, invitan a replantearse la necesidad del cambio o el precio que se está dispuesto a pagar para lograrlo. En este punto, conviene, que los directivos tengan claro que para qué las cosas cambien debe haber personas dispuestas a hacer algo en la

dirección previamente establecida. Surgirán problemas y resistencias; es ahora cuando debe tenerse en cuenta una segunda máxima: que cuando alguien inicia un cambio, los efectos son irreversibles. No se puede prever por adelantado en qué porcentaje se va a lograr el cambio previsto; no se pueden prever los efectos colaterales; ahora bien, lo que no admite ninguna duda es que la piedra se habrá movido del lugar donde estaba, aunque sea muy poco y, por tanto, las cosas ya nunca más volverán a ser como antes.

Ésta es la grandeza del cambio: lento pero imparable.

joan.teixido@udg.es

6. BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚÑEZ, 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. y. (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 I1er 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-Nloson, Londres
- DE LA TORRE, S. Y OTROS. (1995): *La innovación 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 clava 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 dónde 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): *Direcció de centres educatius desde una perspectiva de canvi*. Ed. Cooperativa Universitaria Sant Jordi, BCN
- TEIXIDÓ, J. (2000): *Anàlisi del problema 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. y 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 millors escolars*. Conferència a directius de centres amb Pla Estratègic. Girona, 16-10-2001.
- TEIXIDÓ, J. (2005): *El liderazgo de las innovaciones en los centros educativos*. Departament d'Educació. Conferència a directius de la Xarxa de Secundària 2001 y 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 Vertebre. 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 y. Ed. Tórculo, Santiago de Compostela, pp. 169-176