

<http://www.dialnet.unirioja.es>

Curriculum: Revista de teoría ,investigación y práctica educativa ,Nº 8 – 9 ,pg 3 – 20

La dirección escolar. Más allá de una concepción técnica y gerencial

M^a. Teresa González González

Resumen

En este artículo se aborda el tema de la dirección escolar, explorando diversos enfoques teóricos en torno a la misma. Se comentan tres grandes enfoques: el Racional, en el que se distingue entre una perspectiva Estructural, centrada en el director como un gestor técnico, y otra de Recursos Humanos, focalizada en los aspectos humanos y motivacionales de la dirección. El enfoque Cultural, articulado sobre la idea de que el director debe ser un líder cultural y simbólico en la escuela. Finalmente, el enfoque Crítico enfatiza la importancia de desarrollar un liderazgo crítico y educador.

El artículo pone de manifiesto la necesidad de cultivar las facetas técnicas, humanas, culturales y críticas en la dirección escolar.

Descriptores: Director. Gestión. Liderazgo cultural. Liderazgo educador y transformador.

School Directorship. Beyond a technical managerial conception.

Abstract

This paper analyses the school principal ship from three most general and well known theoretical and practical approaches: the Rational, the Cultural, and the Critical. In considering the Rational approach two models are described: the Structural Model, where the school principal is understood as a technical manager, and the Human Resources Model where the human side of the principalship is emphasized. The Cultural approach, on the other hand, assumes that the school principal should be a cultural and symbolic leader in the school. Finally, the political dimensions of the school principalship are detached and it is assumed that the school principal should be a transformative and educative leader.

In addition, it suggests a comprehensive perspective for school direction so as the technical, human, cultural, and critical dimensions are integrated.

Keywords: Directorship. Management. Cultural leadership. Transformative and educative leadership.

Introducción

El tema de la dirección en las organizaciones escolares ha sido extensamente tratado. No sólo se ha abordado desde distintas ópticas teóricas sino que en cada una de ellas se ha ido prestando atención y enfatizando aspectos muy diversos del mismo.

Tratar de hacer una síntesis, aunque sea global, de lo que ha venido siendo este campo de estudio sería una tarea ingente y difícilmente abarcable, precisamente por esa diversidad de contribuciones y por la disparidad de las mismas. Nos encontramos ante un maremagnum en el que coexisten diversas teorías sobre la gestión de organizaciones, sobre el liderazgo organizativo, investigaciones sobre lo que hacen habitualmente los directores, planteamientos acerca de cómo debería funcionar la dirección en las escuelas, etc. Nos encontramos, también, con enfoques teóricos de base diferentes, que han ido surgiendo a medida que se ha ido cuestionando la visión de la escuela como organización burocrática y racional y se ha abierto el campo a otras visiones más interpretativas y críticas.

Mi pretensión no es la de hacer un recorrido por este inmenso campo de estudio, sino, justamente, bosquejar lo que, desde mi punto de vista, constituyen los grandes enfoques teóricos que subyacen a los distintos planteamientos y aportaciones sobre la dirección de escuelas. Dichos enfoques tienen una incidencia notable en la conceptualización de la figura del director y sus funciones, así como en cuestiones tales como la formación de directores, el papel del director en el cambio escolar, la dirección educativa en las escuelas, etc.

En otros momentos (González, 1987, 1989, 1990) he hablado del campo de la Organización Escolar y he destacado que, en relación con el mismo, podrían diferenciarse tres enfoques teóricos: uno Racional, desde el que se han desarrollado las perspectivas Estructural y de Recursos Humanos en tomo a la escuela; un enfoque Interpretativo-cultural, desde el que se reconoce el carácter peculiar, idiosincrásico y cultural de la organización escolar, y un tercer enfoque Crítico, desde el que se enfatiza el carácter político de la escuela y se elabora un discurso crítico sobre a la misma.

Pues bien, manteniendo este mismo esquema, puede decirse que cuando nos acercamos al estudio del liderazgo y dirección en las organizaciones escolares cabe también distinguir otros tantos enfoques teóricos. Ello es lógico, ya que el cómo se conceptualice y comprenda el proceso de dirección no es independiente de cómo se conceptualicen y comprendan las organizaciones escolares. No estamos ante campos independientes, sino muy interrelacionados.

Así pues, y sin ánimo de resultar demasiado simplista, riesgo que se corre siempre que lo que se pretende es plantear esquemas globales bajo los cuales incluir muchas cosas, podría decirse que en el ámbito de estudio de la Dirección escolar cabría diferenciar tres grandes enfoques teóricos: uno Racional, otro Cultural y otro Crítico. Trataré, en el resto del artículo, de bosquejar los rasgos básicos de cada uno de ellos.

La dirección escolar desde el enfoque Racional

Paralelamente a la visión racional de la organización, en la que ésta es conceptualizada como una entidad real, con existencia objetiva independiente de los individuos que la constituyen, que persigue metas explícitas y que puede funcionar con niveles altos de predictibilidad y certidumbre en base a procesos racionales y bien delimitados, se ha desarrollado, también, una concepción de la dirección escolar como un proceso esencialmente racional y orientado al logro de las metas formales de la organización. Pueden distinguirse en este enfoque dos perspectivas: una Estructural y otra de Recursos Humanos.

La perspectiva Estructural sobre la dirección escolar

Un primer rasgo de esta perspectiva es el de equiparar, por lo general, la noción de líder y la de director, ya que se entiende que el líder de la organización es aquél que ocupa una posición formal dentro de la jerarquía organizativa: el líder es la persona de rango superior en la organización y, por tanto, líder y director constituyen la misma persona, algo que, como veremos, no se sostiene en otras perspectivas.

La función básica del director en esta perspectiva es la de gestionarla organización, a fin de que no funcione "caóticamente" sino de modo "organizado". La imagen de director que se cultiva desde esta perspectiva, dicen Deal y Wiske (1983), es la de "un ejecutivo, un gestor de factoría".

Ya que la imagen prevaleciente es la del director como gestor, las funciones que éste realizaría serían aquellas propias del proceso de gestión: Planificar, Organizar y Controlar (Kotter, 1990). En términos generales éstas son consideradas tareas clave de un director y diversos autores, incluidos los padres de las teorías administrativas coinciden en ello. Así, un clásico como Fayol ya estableció, a principios de siglo, que el proceso de administrar una organización conlleva varias funciones: Prever (confeccionar planes y programas de actuación); Organizar (construir la estructura material y social de la organización); Mandar (dirigir a las personas); Coordinar (armonizar las actividades de todos los que intervienen en los procesos organizativos), y Controlar (garantizar que las actividades realizadas en cada momento se desarrollan según lo que se ha establecido en los correspondientes planes). Otros autores, situándonos en el ámbito de la Organización Escolar, han trasladado el planteamiento de Fayol al ámbito educativo, de modo que podríamos decir que la perspectiva Estructural sobre el director y sus funciones se incardina, de una u otra forma, en ese marco planteado por Fayol a inicios de siglo y en un ámbito empresarial, no escolar.

Esta visión del papel del director como un gestor, que realiza funciones de gestión y administración en la escuela es, siguiendo a Sergiovanni (1987), lo que ha venido constituyendo durante años la visión ideal de las funciones del director. Es decir, idealmente y desde una concepción racional de las organizaciones escolares y del director como elemento instrumental para el logro de las metas organizativas, las funciones sobre las que se ha incidido y se continúa incidiendo son, indica Sergiovanni (1987) las de:

- Establecer metas y objetivos para la escuela y desarrollar proyectos y estrategias para implementarlas (Planificar).
- Reunir los recursos humanos y físicos necesarios para el logro de las metas (Organizar).
- Guiar y supervisar a los subordinados' (Dirigir).
- Ejercer las responsabilidades de evaluación, es decir, revisar y regular el rendimiento, proporcionar feed-back, tender a que las metas sean logradas (Evaluar).

Otros autores, si revisamos la literatura al uso, coinciden en señalar que éstas son las funciones sobre las que ha venido girando gran parte del discurso sobre la dirección escolar y en base a las cuales se han tratado de articular las diversas habilidades y técnicas directivas (ver. p. ej. , Milkos, 1980).

La definición de la dirección escolar en términos de los procesos administrativos a los que acabo de referirme, se ha ido manteniendo a lo largo de los años, de modo que, aunque se han incorporado matices, precisiones y elementos nuevos a raíz de las contribuciones más recientes sobre la naturaleza de la organización escolar y su complejidad y a raíz de la implantación de estructuras organizativas más participativas, se sigue defendiendo esa visión de la dirección en términos de las funciones a las que he aludido.

Así, sin ir más lejos, en nuestro país es común encontrar, en la literatura al uso, esquemas similares a los comentados. Por ejemplo, por citar únicamente alguna publicación reciente, Álvarez (1988) habla de cinco funciones básicas de un

director: Planificar, Organizar, Coordinar, Ejecutar y Controlar; igualmente, en los documentos de trabajo del Curso de Formación para Equipos Directivos del MEC (1990) se señala que el director, en cuanto líder formal de la escuela, realiza las funciones de Elaboración, Ejecución y Evaluación. También Pascual (1991), haciéndose eco de otros autores, reitera que las actividades que ha de llevar a cabo el director de un centro quedan integradas en cuatro funciones: Planificación, Organización, Ejecución y Control.

Estas breves referencias a la literatura, tanto nacional como internacional, permiten subrayar la vigencia de ese esquema de Fayol al que hacía alusión antes. De ese modo, el director es concebido como ese actor racional que emplea la mayor parte de su tiempo planificando, coordinando las actividades y controlando. Es la persona que establece planes que son comunicados a través de una estructura bien definida, para producir respuestas predecibles y eficaces.

No voy a detenerme más en esta perspectiva sobre la que, sin duda, cabría hacer diferenciaciones y matizaciones diversas. Únicamente, y para terminar, señalaré que lo que se está subrayando en ella es, siguiendo a Sergiovanni (1984, 1987) el aspecto "técnico" del liderazgo. Sergiovanni considera que cuando hablamos del liderazgo en la escuela se pueden distinguir varias dimensiones o aspectos del mismo: Técnico, Humano, Educativo, Simbólico y Cultural. Pues bien, el aspecto Técnico es aquél que pone el énfasis en cuestiones como la planificación, las estructuras organizativas, la gestión del tiempo, etc. En ese sentido, hablar de un líder técnico es hablar de un líder que planifica, coordina, organiza la vida escolar. El director sería, en este caso, un "ingeniero de la gestión" que trata de que la escuela esté adecuadamente gestionada para conseguir una mayor eficacia.

Sin duda, esta faceta técnica de la dirección es importante, pero no es la única, aunque probablemente es la que más atención ha recibido en la literatura. Sustener que el director desempeña una función exclusivamente técnica dentro de la organización supondría sustentar que ésta es, ante todo, un sistema racional y técnico en el que los propósitos o metas se pueden reducir a criterios de ejecución para profesores y alumnos, los resultados se pueden pre-especificar y medir, y las decisiones se toman siguiendo un camino siempre racional. Difícilmente se puede sostener hoy tal visión de las organizaciones escolares, aunque esta sea la visión que se mantiene implícitamente cuando se defiende una visión estructural de la organización.

La Perspectiva de Recursos Humanos sobre la dirección

Así como una visión estructural de la organización escolar lleva a enfatizar el rol formal del director como gestor, la visión de Recursos Humanos enfatizará el lado "humano" de la dirección.

En este caso, y partiendo de la consideración de que la escuela es una organización en la que no sólo existe una estructura formal, sino también una informal y en la que los miembros tienen necesidades particulares, no siempre coincidentes con las necesidades de la organización, se prestará atención al papel del director en el desarrollo de la organización humana de la escuela.

El director, pues, es considerado en esta perspectiva como una persona preocupada por los aspectos humanos de la organización: satisfacer las necesidades individuales, procurando buscar un equilibrio entre éstas y las necesidades de la organización; promover la satisfacción y el desarrollo de las personas a través del feed-back constructivo y la alabanza; ayudar al profesorado a hacer frente a sus puntos débiles y fuertes; dar consejo y afecto; reconocer que cada persona tiene necesidades diferentes a las que hay que dar respuesta desde la dirección con vistas a que el rendimiento profesional de cada uno sea satisfactorio (Deal, 1987) y, en definitiva, fomentar y mantener la moral de los miembros de la organización, son algunas de las notas que se enfatizan en esta perspectiva.

El foco de atención, en este caso, se sitúa en el aspecto humano del líder. Ese

aspecto humano que ha sido, junto con el aspecto técnico, extensivamente desarrollado en la literatura (Sergiovanni, 1984, 1987) se refleja cuando el líder o el director proporciona ánimo, apoyo y oportunidades para el desarrollo de la organización humana de la escuela.

En estas coordenadas, se han ido desarrollando diversas contribuciones que han tratado de subrayar la necesidad de que el director atienda a las relaciones humanas, la motivación de los individuos, el desarrollo de un buen clima interpersonal y utilice) procesos tales como la toma de decisión compartida, el trabajo en grupo, etc.

El énfasis en los rasgos humanos podemos remontarlo al denominado Movimiento: de Relaciones Humanas, desarrollado en el campo empresarial a principio de siglo y cuyo representante más conocido fue E. Mayo. Las críticas de Mayo a la Gestión Científica de Taylor constituirán el punto de partida para el posterior desarrollo de estudios sobre dirección y gestión (muy influenciados por la psicología y la sociología) en los que las personas son vistas más como seres humanos que como unidades de Trabajo. Se defendió así que el director habría de estimular y motivar a los trabajadores, porque ello era el camino para una mayor productividad.

Conocidos trabajos, como los de Mc Gregor (1966) llamando la atención sobre la importancia de las expectativas del director sobre los miembros de la organización; Teoría "X" o Teoría "Y"), los de Herzberg (1972) insistiendo en la necesidad de prestar atención no sólo a los factores "higiénicos" sino también a los "motivacionales", o los de Likert (1976) defendiendo la implicación de los miembros de la organización en una dirección participativa, son algunos ejemplos del tipo de contribuciones desarrolladas en esta perspectiva.

Aunque las referencias anteriores se sitúan en el ámbito empresarial, se han extendido notablemente al campo educativo, constituyendo una llamada de atención inicial sobre la necesidad de cultivar una dirección humana, en la que la eficacia se conseguiría no sólo planificando y estructurando muy bien las tareas, sino tratando de equilibrar las necesidades individuales con las de la organización.

La importancia de cultivar las relaciones interpersonales, las necesidades sociales, el respeto, la confianza mutua, etc. es, asimismo, un tema recurrente en las Teorías de Estilo del liderazgo, desarrolladas a partir de los años 50. Tales teorías identifican dos dimensiones clave del liderazgo: la dimensión Tarea y la dimensión Personal. Ambas están estrechamente intercorrelacionadas; de ahí que desde las mencionadas Teorías de Estilo se insista no sólo en la importancia de "iniciar la estructura" de trabajo, estableciendo patrones de organización, canales de comunicación, procedimientos de trabajo, etc., sino también en que el conjunto de tareas se realicen dentro de un clima humano adecuado.

Así como la visión Estructural de la dirección conlleva el desarrollo de distintas técnicas de dirección (técnicas de planificación, de toma de decisiones, de creación de estructuras...), la visión de los Recursos Humanos también provoca el desarrollo de técnicas y habilidades directivas tales como las de creación y conducción de grupos, motivación, resolución de conflictos, etc.

El enfoque Cultural sobre la dirección: el liderazgo cultural

En años recientes se ha ido desarrollando una visión del director como el líder cultural de la escuela. Es una visión que se caracteriza por prestar más atención al papel del director como líder que como administrador o gestor y que, de algún modo, ha tratado de ligar la figura del director a la mejora, no sólo al mantenimiento, de la organización.

La noción de liderazgo cultural se desarrolla en el contexto de una visión de la escuela como una organización que no funciona siempre de modo racional, que está débilmente articulada y en la que no sólo es importante la estructura y lo explícito, sino también los significados, interpretaciones, creencias, etc. que se desarrollan en

ella.

Cuando pensamos la escuela como una organización socialmente construida (Greenfield, 1984, 1985, 1986, 1988) cuyo funcionamiento no responde siempre a lo establecido formalmente, el tema de la dirección se hace más complejo. Nos encontramos ante una organización en la que la conexión entre y dentro de los niveles organizativos no es muy fuerte, los elementos están débilmente articulados (Weick, 1976), a veces funcionan independientemente o con muy poca conexión entre sí; existe una cierta tendencia "natural" a que los profesores trabajen aisladamente unos de otros, incluso aunque haya planes formales escritos que establezcan lo contrario; pueden coexistir filosofías y modos de entender y pensar la escuela y la acción educativa completamente diferentes entre sí, etc. Todo ello hace que los esfuerzos de un director para coordinar y ligar toda la organización en base a mecanismos estructurales y burocráticos (a través de un liderazgo técnico como el propugnado desde la perspectiva Estructural) resulten, con frecuencia baldíos, no logrando que la organización funcione integradamente como un todo.

Un sistema débilmente articulado como la escuela facilita, desde luego, la flexibilidad, las soluciones noveles, la autonomía profesional, etc., pero es también un sistema más elusivo, menos tangible y más difícil de dirigir (Manasse, 1985). En este sentido, los esfuerzos estructurales y burocráticos para conseguir que la escuela funcione como un todo no son suficientes, porque en un sistema débilmente articulado las personas pueden adherirse a los planes y estructuras más por la letra que por el espíritu (Sergiovanni, 1984b, c); al tiempo, como ya indicaba antes, los profesores gozan de una cierta autonomía y resulta difícil, por no decir imposible, supervisar todas sus acciones. Por otra parte, al ser las metas escolares ambiguas y su tecnología problemática, es muy difícil especificar con detalle qué rutinas son las que hay que seguir o preestablecer rígidamente planes operativos específicos.

Todos estos rasgos de la organización escolar, señalan los "culturalistas", hacen que el mejor o peor funcionamiento de la escuela no dependa tanto de que la organización esté muy bien regulada y planificada estructuralmente o muy bien gestionada técnicamente, sino de que las personas que forman parte de ella estén comprometidas con una idea de escuela y de los procesos escolares y traten de llevarla a cabo conjuntamente. Y eso no es una cuestión meramente técnica; es, sobretodo, una cuestión cultural, de cultura escolar.

En el enfoque que estoy comentando, entonces, se reconoce que, además de los mecanismos formales diseñados en la escuela para coordinar y controlar el funcionamiento de la misma (reglas, procedimientos, relaciones de autoridad...), en los que se focalizan otras perspectivas antes comentadas, existen también mecanismos culturales de coordinación, es decir, sistemas de significado, de creencias, de valores... que los individuos "utilizan" para regular sus acciones cotidianas y para interpretar la situación en la que se desenvuelven.

Como consecuencia de lo anterior, desde el enfoque Cultural se sustenta que el director puede desempeñar un rol muy importante a la hora de contribuir a crear, sostener e, incluso, cambiar, la cultura de la escuela (Firestone y Wilson, 1987, Peterson, 1990). En este sentido se dice que el director ha de confiar en la gestión de símbolos (Sergiovanni, 1987; Weick, 1982) para unir a los profesores entorno a una causa común, de modo que, aunque las escuelas estén poco articuladas en el modo en que están organizadas, pueden combinar esa característica con la presencia de un núcleo de valores y creencias fuerte (una cultura organizativa) que mantenga unidas a las personas que trabajan en ella.

En este sentido, en la medida en que el director sea consciente de que está trabajando dentro de un sistema débilmente articulado, no confiará única y exclusivamente en mecanismos de control y conexión formales y burocráticos (propios del liderazgo técnico), sino en mecanismos de carácter más cultural, que afecten a la cultura de la escuela, ya que éstos pueden contribuir más adecuadamente a que la organización funcione como un todo integrado.

Es en estas coordenadas donde cabe hablar del liderazgo cultural que ha de

ejercer el director, entendiendo por tal un liderazgo cuyo foco de atención no son tanto las acciones concretas, el cómo se comporta el líder o qué estilo conductual desarrolla, sino los significados que esas acciones tienen para los miembros de la escuela, habida cuenta de que la escuela es un artefacto cultural en donde los aspectos sutiles (más que los obvios), informales y simbólicos ocupan un lugar importante. Por ello, lo que un director defiende, los significados que comunica, los valores que trata de cultivar en la escuela son más importantes que lo que el director hace, que su estilo de liderazgo específico (Mc Peterson et al, 1986).

Se parte aquí de la consideración de que todas las escuelas desarrollan una cultura, sea ésta débil y fragmentada o fuerte y compacta. En el enfoque Cultural se mantiene que el director habría de contribuir al desarrollo de una cultura escolar cohesiva y compartida por todos los miembros. Ya que lo más habitual es que en cualquier escuela existan subculturas u orientaciones culturales diferentes (Deal, 1985), que pueden incluso ser conflictivas haciendo que el "tejido organizativo" sea fragmentado, el director tendría como tarea básica el trabajar de cara a entretejer todas esas orientaciones culturales con vistas a desarrollar y alimentar un núcleo cultural común a todos los miembros de la organización que proporcione respuestas a las cuestiones básicas que se plantea todo miembro que forma parte de la organización: sobre qué es la organización, qué se valora en ella, en qué sentido somos únicos, en qué creemos, cómo funcionamos... (Sergiovanni, 1984).

La acción cultural del director, en definitiva, iría encaminada a que en la escuela existan más valores en común que diferencias entre las distintas subculturas. Pero no se trata, sería imposible, de "arrasar" una cultura o culturas para imponer otra, porque cada subgrupo dentro de la organización puede tener su propia identidad cultural y de significación que no cabe ignorar (como señalan Paterson et al. , 1986, el conocimiento de la situación "cultural" actual de la escuela es un elemento básico en la acción directiva). Más bien, lo que se propone desde el enfoque Cultural es que la dirección de la escuela trate de identificar y articular aquellas tendencias culturales que puedan evocar significados comunes y que puedan proporcionar una base cultural mínima que posibilite la acción concertada dentro de la escuela.

La idea de cultivar en la escuela un núcleo cultural fuerte que ligue a los miembros en una acción concertada y la constatación de que la escuela es un sistema débilmente articulado no están reñidas. Al menos así lo consideran los defensores del liderazgo cultural. Por ejemplo, Weick (en Manasse, 1984, 1985) sostiene que para ligar las partes de una organización débilmente articulada, el director habría de centralizar el sistema en torno a unos valores clave y descentralizarlo en todo lo demás. Abundando en esta idea Sergiovanni (1984b, c; 1987) señala que el tratar de conseguir una escuela que esté fuertemente organizada en torno a un conjunto de ideas nucleares que establezcan el modo de vida escolar más apropiado y gobiernen las acciones que se realizan en su seno, no significa sostener que con ello la escuela ha dejado de ser un sistema débilmente articulado. Esta es inherente a la propia escuela, dada su tecnología problemática y su estructura de autoridad ambigua (Weick, 1976), pero la escuela que cultiva y desarrolla una cultura fuerte, dice Sergiovanni, estaría, al mismo tiempo, fuerte y débilmente articulada.

Es decir, por un lado la organización tendría un sentido claro de propósito, estaría girando en torno a una serie de temas claros y explícitos que representan el núcleo de valores de esa escuela, que definen su orientación general y la naturaleza de la vida organizativa. Por otro, los profesores gozan de cierta autonomía para plasmar y sostener esos valores nucleares de un modo que tenga sentido y significado para ellos. En ese sentido, y siguiendo con el planteamiento de Sergiovanni, no se trata de que todos los miembros hagan las mismas cosas y de la misma manera, sino de que sus acciones respondan a principios y creencias similares: "dentro del sistema normativo de la escuela los profesores disfrutaban de amplia discreción para tomar las decisiones cotidianas respecto a la enseñanza y aprendizaje, siempre que esas decisiones reflejen los valores prevalentes"

(1987:87).

Las implicaciones de este planteamiento de cara a la dirección de una escuela son múltiples y resultaría extenso detenerme en ello ahora. Únicamente, y para terminar, me gustaría señalar que desde el enfoque Cultural se entiende que un director que ejerza un liderazgo cultural se caracterizaría porque su acción no se queda atrapada, únicamente, en el aquí y ahora; es decir, no es sólo un director "apaga-fuegos" que resuelve problemas y cuestiones concretas e inmediatas o que está centrado exclusivamente en lograr objetivos a corto plazo y en realizar acciones que responden a las necesidades del aquí y ahora de la organización. Siendo esto importante, sin embargo, un líder cultural va más allá, en el sentido de que funciona dentro de un marco normativo amplio, con una visión más a largo plazo de hacia qué escuela hay que ir trabajando. No significa esto que un director cultural no haya de realizar acciones puntuales, tomar decisiones sobre temas concretos, resolver situaciones específicas e inmediatas, pero lo haría sin perder la perspectiva o "telón de fondo" en el que se sitúan esas acciones y en el que cobran un sentido particular.

Siguiendo a Sergiovanni (1984b) podríamos decir que el líder cultural ha de atender tanto a las exigencias "tácticas" como a las exigencias "estratégicas" de liderazgo. Lo táctico se focaliza en el logro de objetivos inmediatos, en las conductas concretas y a corto-plazo, en lo situacional. Lo estratégico, por otro lado, se focaliza en valores, propósitos, concepciones más globales, en la cualidad a largo-plazo de las acciones, en los significados que tienen éstas para los demás, más que en la propia acción concreta. Lo estratégico, en definitiva conlleva tener una visión de la escuela y del proceso de liderazgo a ejercer en ella. El concepto de "visión", en el que no voy a detenerme aquí, es básico dentro de la concepción del director como líder cultural (ver, p. ej., Datley, 1989; Sheive y Schoenheit, 1987; Greenfield, 1987...).

En síntesis, se está hablando de un director que va más allá de gestionar la escuela y que busca establecer un sentido de dirección, una visión de futuro que posibilite el desarrollo de los valores básicos que definen la cultura de la organización (Owens, 1987; Kotter, 1990). De ahí que en el enfoque Cultural se preste atención a las preconcepciones, supuestos, propósitos y creencias del líder acerca de lo que es y puede ser la escuela, y al modo de articular los mismos a la hora de trabajar con los demás miembros de la organización.

La perspectiva Crítica sobre la dirección

La perspectiva Crítica sobre la dirección escolar se sitúa en las coordenadas de la teoría crítica del liderazgo. Las reflexiones acerca de la naturaleza del liderazgo realizadas por los teóricos críticos son diversas y hacen referencia, fundamentalmente, al carácter crítico, reflexivo, transformador y educador del mismo.

Resultaría muy extenso desarrollar aquí todas las aportaciones realizadas por los críticos, pero trataré de sintetizar, a grandes rasgos, aquéllas que, a mi entender, son básicas de cara a realizar una lectura crítica de los procesos de dirección escolar.

En primer lugar, cabe señalar que desde esta perspectiva se hace una crítica a las teorías de liderazgo tradicionales (teorías de rasgos, de estilo, de contingencia,...) y actuales (liderazgo simbólico y cultural), para plantear una concepción alternativa al respecto.

De las teorías tradicionales se señala, entre otras cosas, que son funcionalistas, siendo su interés básico el de explorar en qué medida los líderes formales de una organización determinan los resultados de la misma y la conducta de los demás miembros (Watkins, 1989).

De las teorías más actuales se cuestiona, sobre todo, la idea de que el líder (p. ej., un director) es la persona que posee la visión más adecuada de lo que ha de

ser la organización (el líder como "élite"), visión que comunica a los demás, considerados receptores pasivos de la misma, para que la compartan. Se considera que tal planteamiento lleva implícita una "manipulación" por parte del líder (Angus, 1989). Asimismo, se considera que las teorías sobre liderazgo más recientes mantienen una visión limitada de la cultura organizativa al entenderla como algo que es susceptible de ser manipulado y regulado a través de la gestión. Bates (1987) ha abordado esta cuestión con detenimiento.

Los teóricos críticos entienden que se ha venido manteniendo una visión unidireccional del liderazgo, al defender que el líder es quien conduce a un conjunto de seguidores, dando por sentado que existe un flujo unidireccional entre líder-liderado(s) sin tener en cuenta que dentro de la organización también otras personas pueden ejercer un liderazgo -como señala Smyth (1986, 1989), la noción de un grupo (los líderes) que ejerce hegemonía y dominación sobre otro (los seguidores) es, en cierto modo, antieducativa-Así, se etiqueta como liderazgo una relación que es una relación de poder, de superioridad-subordinación (Watkins, 1989) en la que los miembros de la organización son los receptores pasivos de los propósitos del líder.

Ligada a esa visión unidireccional está también la idea de que el líder es aquella persona que tiene asignada una posición formal dentro de la organización; se asume, en sentido que la función de liderazgo puede ser adscrita a una posición formal jerárquica, siendo tal función instrumental para la organización (Angus, 1989). Esa definición implícitamente jerárquica del liderazgo, como una propiedad que poseen unos individuos situados en la cima de las estructuras formales, dice Foster (1986), pide abordar la esencia del liderazgo. De algún modo, esta es una concepción que se sigue basando en supuestos burocráticos y que ignora el contexto ideológico del liderazgo y la educación.

Frente a una visión unidireccional del líder y a la consideración del mismo como parte de una estructura vertical burocrática, los teóricos críticos mantienen que el liderazgo no emana necesariamente de los puestos formales de la escuela. No es tampoco proceso unidireccional, sino interactivo, ya que no sólo el líder influye y afecta a la ración y a los miembros de la organización, sino también al revés:

El liderazgo es interactivo en múltiples direcciones de modo que en las escuelas, por ejemplo, el director está ampliamente conformado por los profesores, la reputación e historia de la escuela y las expectativas que se han ido institucionalizando en el tiempo dentro de la escuela y su comunidad (...). El liderazgo es un proceso interactivo, dinámico y emergente ya que los miembros de la situación actúan dentro de un contexto específico que debe ser continuamente interpretado y comprendido (Angus, 1989: 76).

El liderazgo, dice Foster (1989) es un proceso comunal y compartido en el sentido que "los líderes existen sólo debido a las relaciones logradas con los seguidores y esas acciones posibilitan que los seguidores asuman liderazgo y los líderes, a su vez, se conviertan en seguidores".

Además de las críticas a las teorías vigentes sobre el liderazgo, los teóricos críticos tan de elaborar una concepción alternativa del mismo, que tenga en cuenta la complejidad de los fenómenos educativos, facilite el análisis crítico de los problemas escolares y vaya orientada al cambio social y a la emancipación humana.

Dentro de esa concepción alternativa no se habla del líder sino del liderazgo; es decir se habla de la persona, sino de la función (que puede ser desarrollada por diferentes individuos dentro de una organización). También se diferencia claramente entre -raigo y gestión; mientras ésta se interesa por el control y la reproducción, aquél se fresa por el cambio y desarrollo de la organización. Los teóricos críticos no hablan gestión, hablan de liderazgo.

Pues bien, situarse en una perspectiva crítica significa entender que el liderazgo, no ha señalado Foster (1989), ha de ser crítico, transformador, educador y ético.

Es decir, un liderazgo dispuesto a examinar la realidad y someterla a crítica; no orientado tanto al desarrollo de estructuras organizativas más perfectas o al

servicio de las causas fijas, cuanto a problematizar el modo en que son las cosas (Foster, 1986), a cuestionar la propia realidad construida sobre la que elaboramos una conciencia, a veces falsa, que mantenemos a través de mitos, rituales y símbolos.

Además, el liderazgo ha de estar orientado al cambio, ha de ser transformador; no quiere decir esto que sea el líder el que tenga que transformar la realidad; él es un catalizador, ya que la transformación no descansa exclusivamente en el líder, sino en todos los miembros de la organización.

El liderazgo ha de ser, también, educador, en el sentido de posibilitar la auto-reflexión en la organización (análisis de la historia y propósitos de la organización, la distribución de poder en ella, las prácticas cotidianas,...) para desvelar lo dado-por-sentado, las estructuras recibidas que orientan la vida en el trabajo y, a partir de ahí, explorar modelos y posibilidades organizativas alternativas. Foster (1986) expresa claramente esta idea cuando dice que además de ser políticamente crítico (no dar por sentado que las cosas son así, sino penetrarlo dado-por-sentado y lo legitimado) también es necesario ser críticamente educativo. Educar críticamente implica, por parte del líder, no un poder "sobre" sino un poder "para" analizar, cuestionar, dialogar; es decir, implica ayudar a las personas a analizar y comprender su situación de modo que ellos mismos puedan decidir alterar las condiciones que encuentren represivas.

El liderazgo críticamente educador hace un uso educativo del poder, y lo hace a través de "dar poder a otros" (empowennent): poder para reflexionar sobre las condiciones de su existencia y para tener posibilidad de cambiarlas. Ese dar poder a los seguidores a través de un proceso educativo se logra, dice Foster (1986) "a través de la penetración, el reto, la exploración de universos alternativos".

La noción de dar poder no es exclusiva de la literatura crítica sobre el liderazgo; otras perspectivas teóricas, sobre todo aquéllas centradas en la eficacia escolar y el liderazgo instructivo también hablan de la necesidad de dar poder, si bien el contenido de la expresión es, en cada caso, diferente (ver, p. ej., Bolin, 1990).

Siguiendo en la línea de Foster (1989) que estaba comentando, el liderazgo ha de ser también ético, no sólo en el sentido de utilizar el poder en términos positivos (o sea, no un uso del poder para lograr los fines deseados por el líder en beneficio suyo, ya que ello supone tratar a los demás como medios y, por tanto, deshumanizarlos) ayudando así a elevar el nivel de conciencia moral de las personas respecto a la situación en que están inmersas, sino también en el sentido de mantener un foco ético, orientado hacia valores democráticos y desarrollado en un contexto de participación democrática.

Todas estas dimensiones del liderazgo (crítico, transformador, educador, ético) están íntimamente entrelazadas, aunque, desde mi punto de vista, la noción de liderazgo educador es fundamental en el contexto de las organizaciones escolares. El liderazgo educador no es sino el proceso de posibilitar que las personas que están en la escuela interpreten y den sentido a lo que hacen y, como consecuencia, cambien aquellos aspectos que es necesario y factible cambiar. De ahí que para los críticos un tema de sumo interés es el de acotar cómo las personas que ejercen liderazgo dentro de un marco escolar pueden ayudar activamente a los profesores y otros a descubrir el significado de lo que hacen mientras invierten en ellos la capacidad de cambiar y mejorar esas prácticas (Smyth, 1986, 1989).

Un liderazgo educador conlleva trabajar de cara a comprender las circunstancias de trabajo de los profesores. Ello significa centrarse en lo Práctico de la enseñanza, posibilitando intercambios colaborativos que permitan desarrollar un lenguaje para hablar y examinar las circunstancias del trabajo, ayudar a los profesores a recoger evidencias sobre las contradicciones, dilemas, paradojas inherentes a sus actuaciones y usar esas evidencias como base para el diálogo (estamos hablando de un liderazgo que estimula el diálogo y el aprendizaje mutuo sobre la enseñanza).

Todo ello no es sino un proceso de problematizar la enseñanza, penetrar los supuestos aceptados y tomar conciencia de ellos y, en el proceso, aislar posibles

caminos para que ocurra la transformación.

He aquí algunas notas sobre un liderazgo crítico; el discurso, desde luego, se aleja mucho del desarrollado desde otras perspectivas. No se habla en ningún caso de gestionar la escuela, de administrarla o de desarrollar una cultura escolar uniforme que lleve a la eficacia de la organización por encima de todo. El liderazgo crítico lleva implícita la noción de cambio y desarrollo y la noción de que son las experiencias de los profesores sometidas a reflexión crítica las que están en la base de ese cambio, porque, dicen los teóricos críticos, a partir de las experiencias de los profesores se pueden extraer formas importantes de conocimiento y ese conocimiento situacionalmente derivado tiene valor práctico como base para cambiar el modo en que los profesores trabajan (Smyth, 1989).

En definitiva, la visión crítica de la dirección escolar pone el énfasis en el cambio y mejora de las prácticas organizativas a través de la reflexión y actuación colaborativa.

A lo largo de este artículo he tratado de presentar, a grandes rasgos, distintos enfoques teóricos acerca de la dirección y la figura del director. Cada uno de ellos se asienta en una determinada concepción de lo que es la escuela en cuanto organización y enfatiza aspectos y dimensiones diversas de la dirección escolar.

Las implicaciones de todo ello no sólo de cara a la investigación sobre directores, sino también de cara a su formación son muy diversas. La profundización en cada uno de estos enfoques nos puede ayudar a comprender mejor la figura del director, la complejidad de los procesos directivos y las múltiples vías a través de las cuales cabe pensar una visión más comprensiva de su función y, por tanto, una concepción más integradora de lo que debería ser su formación y actuación.

Referencias

- Agnus, L. (1989). 'New' Leadership and the possibility of Educational Reform. En J. Smyth (Ed.) *Critical perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press.
- Alvarez Fernández, M. (1988). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular.
- Bates, R.J. (1987). Corporate Culture, Schooling and Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, Vol 23 (4), 79-115.
- Bolin, F.S. (1989). Empowering Leadership. *Teachers College Record*, Vol 91 (1), 8196.
- Dantley, M.E. (1989). A critical Perspective of Leadership Vision. Its Source and Influence upon the Educational Reform Movement. *Urban Education*, Vol 24 (3), 243-262.
- Deal, T. (1987). Effective Schools Principals: Counselors, Engineers, Pawnbrokers, Poets... or Instructional Leaders?. En W. Greenfield *Instructional Leadership. Concepts, Issues and Controversies*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Deal, T. (1985). The symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, Vol 85 (5), 601-619.
- Deal, T. & Wiske, M.S. (1983). Planning, Plotting and Playing in Education's Era of Decline. En J.V. Baldrige & T. Deal (Eds.): *The Dynamics of Educational Change in Education*. Berkeley: Mc Cutcheon Pub.
- Firestone, W. A. & Wilson, B. L. (1985). Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principals' Contribution. *Educational Administration Quarterly*, Vol 21 (2), 7-30.
- Foster, W. (1986). *The Reconstruction of Leadership*. Victoria: Deakin University Press.
- Foster, W. (1989). Toward a Critical Practice of Leadership. En J. Smyth (Ed.). *Critical perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press.
- González, M.º T. (1987). *Proyecto Docente*. Universidad de Murcia.
- González, M.º T. (1989). La Perspectiva Interpretativa y la Perspectiva Crítica en

- Organización Escolar. En Martín Moreno O. (Coord.) Organizaciones Educativas. Madrid: UNED.
- González, M[§] T. (1990). Nuevas Perspectivas en el análisis de las Organizaciones Educativas. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- Greenfield, T.B. (1984). Theory about Organization: A New Perspective and its implications for Schools. En T. Bush et al. Approaches to School Management. London: Harper Educ.
- Greenfield, T.B. (1985). Theories of Educational Organization: A Critical Perspective. En T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.) The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press.
- Greenfield, T.B. (1986). Leaders and Schools: Willfulness and Nonnatural Order in Organizations. En T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally (Eds.) Leadership and Organizational Culture. Chicago: University of Illinois Press.
- Greenfield, T.B. (1987). Moral Imagination and Interpersonal Competence: Antecedents to Instructional Leadership. En W. Greenfield (Coord.) Instructional Leadership. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Greenfield, T.B. (1988). The Decline and Fall of Science in Educational Administration. En A. Bestobry (Ed.) Culture and Power in Educational Organizations. Milton Keynes: Open University Press.
- Herzberg F. (1972). Work and the Nature of Man. London: Staples Press.
- Kotter, J.P. (1990). What Leaders Really Do. Harvard Business Review, Vol 68 (3), 103-111.
- Likert, R. (1976). The Human Organization. New York: McGraw-Hill.
- Manasse, A.L. (1984). Principals as Leaders of High-Performing Systems. Educational Leadership, February, 42-46.
- Manasse, A.L. (1985). Improving Conditions for Principal Effectiveness: Policy Implications of Research. The Elementary School Journal, Vol 85 (3), 439-463.
- Milkos, E. (1980). Approaches to School Administration. En J. Smyth & R. Bates (Eds.) Educational Leadership in Schools: Reader I. Victoria: Deakin University Press.
- Mc Gregor, D. (1966). Leadership and Motivation. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- McPetherson, R.B. et al. (1986). Managing Uncertainty. Administrative Theory and Practice in Education. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Pub.
- Owens, R.G. (1987). The Leadership of Educational Clans. En T. Sheive & M.B. Schoenheit (Eds.) Leadership: Examining the Elusive. ASCD.
- Pascual, R. y Villa, A. (Dir.) (1991). La Dirección de centros educativos: Informe sobre la situación actual en diferentes países. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Paterson, J.L., Purkey, S.C. & Parker, J.V. (1986). Productive Schools Systems for a Nonrational World. ASCD.
- Peterson, K.D. (1990). Effective School Principals. En T. Husen & T. Postlethwaite.
- Sergiovanni, T.J. (1984a). Cultural and competing Perspectives in Administrative Theory and Practice. En T.J. Sergiovanni y J.E. Corbally (Eds.). Leadership and Organizational Culture. Chicago: University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T.J. (1984b). Leadership as Cultural Expression. En T.J. Sergiovanni y J.E. Corbally (Eds.). Leadership and Organizational Culture. Chicago: University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T.J. (1984c). Leadership and Excellence in Schooling. Educational Leadership. February, 4-13.
- Sergiovanni, T.J. (1987). The Principalship. A Reflective Practice Perspective. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sheive, L.T. & Schoenheit, M.B. (1987). Vision and the Work Life of Educational Leaders. En L.T. Sheive y M.B. Schoenheit (Eds.).
- Smyth, W.J. (1986). Leadership and Pedagogy. Victoria: Deakin University Press.

- Smyth, W.J. (1989). An 'Pedagogical' and 'Educative' View of Leadership. En J. Smyth
- Varios (1990). Documentos de trabajo del Curso de Formación para Equipos directivos. M.E.C.
- Watkins, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. En J. Smyth (Ed.).
- Weick, K.E. (1976). Educational Administration as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol 21 (1), 1-19.
- Weick, K.E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Phi Delta Kappan*, 63, 673-676.