

EL DIRECTOR¹

Madre: (llamando hacia el piso alto, en la mañana): Es hora de levantarse para ir a la escuela.
Chris: ¡No voy a ir a la escuela!
Madre: ¿Por qué no?
Chris: Porque todos me odian en la escuela –los maestros, los chicos, el conserje- ¡todos me odian!
Madre: tienes que ir. Tú eres el director.

Olvidémonos por un momento del director como cabeza de la escuela, y pensemos en él como alguien tan golpeado como el maestro por los cambios deseados y no deseados y, con frecuencia, incomprensibles –y, lo que es más, se espera que dirija estos cambios-. El cambio sólo es una pequeña parte de las fuerzas que compiten por la atención del director y, por lo general, no es el más apremiante; sin embargo, algunos directores intervienen directamente como iniciadores o facilitadores de mejoras continuas en sus escuelas. El director está en el medio de las relaciones entre maestros, las ideas externas y las personas. Como en la mayoría de los triángulos humanos, los conflictos y los dilemas son constantes; y la forma en que el director soluciona (o evita) estos problemas determina en alto grado si estas relaciones constituyen un “triángulo de las Bermudas” de innovaciones.

La comprensión de lo que es la realidad desde la perspectiva de las personas inmersas en un rol, es un punto de partida esencial para construir una teoría práctica del significado y los resultados que intenta el cambio. Esta fenomenología es la contribución de las ciencias sociales para abordar el tan repetido lamento de “nadie me comprende”. En el campo del cambio educativo, todo el mundo se siente incomprendido. Uno de los indicadores más relevadores y frustrantes de las dificultades en el cambio educativo es la constante experiencia de los participantes de que no sólo se malentienden sus intenciones sino que se interpretan con un significado totalmente opuesto al propuesto. Los directores no deberían enfrentar ningún problema cuando reclaman su justa parte de frustración, puesto que el papel del director durante la última década, de hecho se ha vuelto notoriamente más complejo, sobrecargado y confuso; por el lado optimista, en los directores que manejan el cambio con eficiencia, la investigación mas reciente ha identificado algunas conductas

^{1 1} En: Michael G. Fullan y Suzanne Stiegelbauer; *El Cambio Educativo: Guía de Planeación para Maestros*, TRILLAS; Primera reimpresión, enero 2000*, (pp. 129-138).

específicas relacionadas con el cambio. Es hora de ir más allá de la frase vacía de que “el director es el guardián del cambio”.

Si bien la investigación sobre las mejoras en las escuelas está ahora en su segunda década, la sistematización sobre lo que hace realmente el director y su relación con la estabilidad y el cambio, es muy reciente. Alguna investigación anterior sobre la implementación, identificaba el papel del director como decisivo para promover o inhibir el cambio, pero no examinaba ese papel con profundidad o en perspectiva (por ejemplo, Berman y McLaughlin, 1978^a). Durante la década de 1980 aumentó la investigación y la práctica, centrándose en el papel de los directores, subdirectores y otros líderes escolares, lo que dio como resultado una mayor claridad y, asimismo, una apreciación más extensa de las complejidades y los diferentes caminos hacia el éxito. Durante la última década, la investigación programática directa, de primera mano, ha descubierto un creciente número de puntos conflictivos relacionados con la dirección (Barth, 1990; Bossert y cols., 1982; Fullan, 1988; Hall y Hord, 1987; Hord, Stiegelbauer y Hall, 1984; Leithwood y Jantzi, 1990; Leithwood y Montgomery, 1982, 1986; Leithwood y Steinbach, 1989a, b; Manasse, 1985; Smith y Andrews, 1989). El papel o rol, no es tan sencillo como se nos hace creer en las declaraciones que se refieren constantemente a los directores como la clave del cambio. Aún así, el director es de fundamental importancia, especialmente para los cambios en la cultura escolar.

En el presente capítulo, empiezo con una descripción de la situación actual de los directores; después me dirijo a la parte de su papel que nos interesa más –lo que hacen y no hacen los directores en relación con el cambio-. En la última sección del capítulo, analizo los dilemas del cambio que enfrentan los directores y trazo algunas directrices sobre cómo podrían manejarlo con más eficacia. A lo largo del capítulo, considero posibles diferencias entre los directores de escuelas primarias y secundarias y entre las mujeres comparadas con ellos.

SITUACIÓN DE LOS DIRECTORES

Si el cambio está en el aire en todas partes, pensaríamos que la mayor presión que siente el director es la conducente a producir alguna transformación importante en la escuela. Pero el aire no es la tierra, y en la tierra muchos directores experimentan (algunas personas dirían que aceptan muy fácilmente) precisamente lo opuesto, presiones para *conservar la estabilidad*. Como veremos en la siguiente sección, esto no quiere decir que todos los directores trabajen para conservar la estabilidad, pero con frecuencia, hay una gran presión

para que lo hagan. El manejo de esta presión depende del concepto que tenga el director de su papel y de las expectativas de los administradores distritales de la escuela –es decir, lo que *realmente* quieren que hagan los directores-. Casi todas las descripciones acerca del rol, que hace el distrito escolar (y los cursos en teoría de administración educativa, que toman casi todos los directores) subrayan las responsabilidades del liderazgo instructivo del director –facilitar el cambio, ayudar a que los maestros trabajen juntos, evaluar y proseguir la mejora escolar, etc.-. Sin embargo, la forma en que los directores pasan su tiempo en realidad, es obviamente un mejor indicador de su impacto en la escuela. Si siguiésemos a los directores en un día típico, ¿qué encontraríamos? El antropólogo Harry Wolcott (1973), hizo exactamente eso durante todo un curso escolar con el director de una escuela primaria. Descubrió que, prácticamente, el director ocupaba todo su tiempo en encuentros personales de uno a uno, juntas y llamadas telefónicas.

Martin y Willower (1981), y Peterson (1981), encontraron también que los días laborales de los directores eran discontinuos, caracterizados simultáneamente por brevedad, variedad y fragmentación. Por ejemplo, Martin y Willower informan que los directores de escuelas secundarias desempeñan un promedio de 149 tareas al día, con interrupciones constantes – se interrumpían más de 59% de las actividades observadas - . la mayor parte (84%) de las actividades eran breves (de uno a cuatro minutos). Los directores “demostraban una tendencia a atender la situación más inmediata y presionante. Invertían poco tiempo en una planeación reflexionada” (pág. 80). Las actividades relacionadas con la instrucción ocupaban el 17 % de su tiempo.

Sarason (1982, cap. 9), observa que el tiempo de la mayoría de los directores se dedica a asuntos administrativos domésticos y a mantener el orden. Muchos directores suponen o sienten que se espera de ellos que mantengan felices a todos encabezando una escuela ordenada, y esto se convierte en el principal criterio de la capacidad del director para administrar –el que no haya noticias es una buena noticia, siempre y cuando todo esté relativamente tranquilo-, House y Lapan (1978), resumen el problema:

Otra manera de tratar de complacer a todo el mundo y evitar cualquier problema que pueda llegar a la oficina central es la de enfrentarlo y negociarlo en cuanto surja. El director no tiene un conjunto de prioridades, excepto el procurar que los problemas menores no lleguen a ser importantes. La suya es una tarea continua de manejo de crisis. Responde diariamente a las emergencias. Siempre está al alcance. Todos los

problemas se consideran importantes. Esta respuesta global a cualquiera y a todas las dificultades significa que nunca tiene tiempo, energía o disposición para elaborar o realizar una serie de planes propios premeditados. Su tema es la contención de todos los problemas. Bajo estas condiciones, el director no puede ser agente o líder del cambio (pág. 145).

Un estudio de 137 directores y subdirectores en Toronto, describe la sobrecarga que sienten los directores (Edu-con, 1984): 90% informaron que durante los cinco años anteriores al estudio, tuvieron un aumento en las demandas que se hacen a su tiempo y en sus responsabilidades, incluyendo las demandas de nuevos programas, el número de prioridades y directivos de la junta, el número de directivos del Ministerio de Educación, etc. Las demandas de tiempo se enumeraron como que habían aumentado en lo referente al trato con padres y grupos de la comunidad (92% dijeron que hubo un aumento), solicitudes de los administradores (91% informaron de un aumento), actividades administrativas (88%), participación con el personal y servicios a los estudiantes (81%), servicios sociales (81%) e iniciativas de la junta (69%).

Asimismo, se les preguntó a los directores y subdirectores acerca de su percepción en la eficiencia, 61% informó una *disminución en la eficiencia de los directores*, sólo 13% dijo que permanecían mas o menos igual, y 26% informó sobre un aumento. El mismo porcentaje, 61% informó disminuciones en “la eficiencia de la asistencia... de los superiores inmediatos y de la administración”. Más aún, 84% informó una reducción en la autoridad del director, 72% manifestó una disminución en la confianza en el liderazgo del director, y 76% una disminución en la participación del director en la toma de decisiones al nivel del sistema; 91% respondió “no” a la pregunta: “¿Piensa que el director puede cumplir con eficacia todas las responsabilidades que se le asignan?”.

Esto no quiere decir que los directores no lo intenten. El estudio Edu-con indicó que los directores no ponían objeción a muchas de las nuevas responsabilidades *per se*, sino más bien que estaban más preocupados con la complejidad y las demandas de tiempo que intervienen en la implementación de los nuevos programas que con los programas mismos. La cantidad y número de áreas de conocimiento que se esperan del director –leyes escolares, planeación de currículo, supervisión de instrucción, relaciones con la comunidad, capacitación y desarrollo de recursos humanos, relaciones con los estudiantes, asuntos administrativos– siempre están en aumento.

El desaliento que sienten los directores cuando intentan cubrir todos los aspectos requeridos, se describe acertadamente en las tres respuestas siguientes a entrevistas realizadas por Duke (1988), con directores que estaban considerando abandonar la profesión:

Para mí, el conflicto surge de irme a casa cada noche con una aguda percepción de lo que no se hizo y sintiendo que, después de seis años, debería tener un mejor promedio de bateo que el que tengo.

Si dejas la dirección, piensas en todo el “trabajo de corazón” que vas a echar de menos. Me temo que soy adicto a éste y al ritmo de la dirección – esas 2000 interacciones diarias - . en las juntas, me pongo inquieto porque son demasiado lentas, y ahí no hay interacción con la gente.

La dirección es la clase de trabajo en el que se espera que seas todo para la gente. Al principio, si eres exitoso, has recibido la retroalimentación de que eres capaz de ser todo para toda la gente. Y después, sientes la obligación de continuar haciéndolo, aún cuando sabes que no tienes la capacidad. Y eso ocasiona cierto sentimiento de culpa (pág. 309).

Duke estaba intrigado con la “tasa de deserción” de los directores después de encontrar un artículo que establecía que 22% de los administradores de Vermont empleados en el otoño de 1984 habían abandonado los sistemas escolares estatales para el otoño de 1985. al entrevistar a los directores sobre el motivo por el cual consideraron abandonar el empleo, Duke encontró que las fuentes de insatisfacción incluían los reglamentos y la administración, la falta de logros, sacrificios personales, la falta de oportunidades de progreso, la falta de reconocimiento y demasiado poca responsabilidad, las relaciones con subordinados, y la falta de apoyo de superiores. Expresaron una serie de inquietudes acerca del empleo mismo, el desafío de hacer todas las cosas que se espera de los directores, la naturaleza trivial o tediosa de gran parte del trabajo, la debilitante serie de interacciones personales, los criterios para tratar con varias circunscripciones o distritos, y la tendencia a que los asuntos administrativos suplanten a las funciones de liderazgo (Duke, 1988, pág. 130)

Aunque los descubrimientos de Duke son de una muestra pequeña (cuatro directores), no son atípicos de ningún modo. Duke sugirió que por las razones por las cuales los directores pensaban abandonar su empleo estaban relacionadas con la fatiga, la percepción de las limitaciones personales y la percepción de la limitación de opciones dentro de la carrera. Los

cuatro directores experimentaban la conmoción de la realidad: “reacciones parecidas a la conmoción de los nuevos trabajadores cuando se encuentran en situaciones de trabajo para el cual se han pasado varios años preparándose y para el cual pensaban que se les iba a preparar, y que, de pronto, descubren que no es así”. Duke (1988), concluye:

Un buen número de las frustraciones que expresaron estos directores, se derivaba del contexto en el que trabajaban. Sus comentarios enviaban un mensaje claro para aquellos que los supervisaban: los directores necesitan autonomía y apoyo. La necesidad de autonomía requiere de que los supervisores traten a cada director de manera diferente; la necesidad de apoyo requeriría que los supervisores fueran sensibles al concepto del director acerca de lo que él considera significativo o trivial acerca del trabajo (pág. 312).

Otros estudios confirman las condiciones de sobrecarga y fragmentación en el papel del director. Crowson y Porter-Gehrie (1980), realizaron durante un tiempo un estudio de observación detallada de 26 directores de escuelas urbanas en el área de Chicago. El abrumador énfasis en su trabajo diario estaba orientado al mantenimiento, específicamente: a) control disciplinario de los alumnos; b) mantener las influencias externas (oficina central, padres, etc.) bajo control y satisfechas; c) mantener a raya los conflictos del personal; y d) vigilar que la escuela cuente con los materiales adecuados, personal, etc. Vale la pena destacar que esta descripción “natural” de lo que hacen los directores, rara vez menciona la atención a cambios en el programa.

Sarason (1982) y Lortie (1987) afirman que las tendencias conservadoras de los directores tienen raíces históricas. Sarason empieza con la observación de que la experiencia de un profesor de salón de clases, por sí misma no es una buena preparación para ser un director eficiente. En su interacción con los directores, dice Sarason, los maestros (en tanto futuros directores), obtienen sólo una idea muy restringida del panorama de lo que significa ser un director. Esta situación se acentúa cuando la experiencia del maestro se limita a una o dos escuelas. El subdirector o director recién nombrado se enfrenta con frecuencia a maestros que subrayan el mantenimiento y la estabilidad. No obstante el hecho de que el director considera que su papel implica liderazgo, cuando se encuentran con una cierta resistencia a las recomendaciones o ideas para el cambio, los directores suelen responder en una o dos formas; según Sarason (1982): “hacen valer su autoridad o se retiran de la batalla” (pág.

160). Esto sin duda, es una sobresimplificación, pero la conclusión general de Sarason es que la estrechez de preparación y las demandas para mantener o restaurar la estabilidad alientan los directores a no correr riesgos.

Lortie parte específicamente de sus estudios de directores de escuelas primarias suburbanas en Chicago, y más generalmente, de sus observaciones de la educación norteamericana. Este investigador afirma que hay cuatro poderosas “tendencias integradas hacia la estabilización del papel del director”, relacionadas con: a) reclutamiento e iniciación; b) restricciones en las funciones y gratificaciones psíquicas; c) la restricción de la estandarización del sistema; y d) contingencias en la carrera.

En cuanto al reclutamiento e iniciación, Lortie comenta sobre la estrechez de la experiencia y la limitada exposición a nuevas ideas: “las personas que han estado expuestas a un amplio rango de ideas y prácticas educativas y las han visto en aplicación, es más probable que favorezcan el cambio”. Sin embargo, Lortie advierte que los directores que estudió no eran cosmopolitas que hayan presenciado una considerable variedad en sus vidas laborales: “Contamos con muy poco para animarnos a clasificarlos, por lo menos sobre la base de la experiencia de trabajo y de estudios típicos que encontramos en nuestra muestra; la gran mayoría ha trabajado en un número pequeño de escenarios diferentes” (pág. 4).

La segunda tendencia conservadora mayor que Lortie identifica, es “la restricción en las funciones y gratificaciones psíquicas”. Lortie elabora sobre el punto de Sarason, y manifiesta que los directores consideran la relación con los maestros como la más sobresaliente en su papel, y cuando se trata de un cambio, la relación se vuelve problemática.

Si el cambio puede ser costoso para aquellos a quienes se les pide que los realicen, se desprende que los subordinados estarán más dispuestos al cambio cuando el superior en rango puede argumentar, con cierto grado de factibilidad, que habrá ganancias que superarán cualquier pérdida. Eso es particularmente difícil de demostrar en la educación, ya que el conocimiento técnico en el área está insuficientemente desarrollado como para proporcionar una firme base lógica para la innovación, que convenza a los maestros de que el cambio producirá el aumento en aprendizaje que podría servir como una fuente de satisfacción adicional en el trabajo (pág. 7)

En tercer lugar, Lortie habla acerca de la estandarización del sistema. Observa que, normalmente, son tres los elementos que restringen el surgimiento de la individualidad escolar. La razón fundamental de la integración curricular, los arreglos de autoridad formal y las presiones hacia una equidad que abarque todo el sistema, todo “inhibe el impulso para innovar en las escuelas primarias individuales” (pág. 11).

Las contingencias de las carreras y el contexto del sistema, es el último tema que aborda Lortie. Cuando se le preguntó cuáles eran los criterios con más probabilidades de ser usados por los superiores al evaluar su desempeño, muchos directores dieron énfasis a las opiniones de los padres y maestros. Lortie pregunta:

¿Cuál es la relación entre la introducción del cambio y la evocación de descontento?
¿No es más probable que los directores que desafían el *statu quo* sean quienes agiten a los padres conservadores y/o maestros resistentes? ¿Es probable que las personas que están satisfechas con un cambio particular, o son indiferentes a él, manifiesten sus opiniones en la oficina central? ¿Cuándo puede un director tener confianza en que sus superiores harán una distinción clara entre las quejas justificadas y el ruido que hacen los que están simplemente irritados con lo nuevo? (págs. 12-13)

Lortie concluye que la innovación exitosa, en las circunstancias que describe, requiere de “una conducta administrativa sumamente refinada”, tanto al nivel del sistema (jefe de zona o inspector) como de la escuela (director); y que “esos talentos son escasos en cualquier escenario de organización” (pág. 15).

Antes de que lleguemos a la conclusión de que el “gran sistema deficiente” causa todos los males, volvamos a Sarason. Él aborda el tema adicional sobre el concepto de la gente: “el sistema” gobierna lo que hacen, independientemente de si es un concepto correcto o erróneo. Expone el problema en términos concretos:

Si bien no cuestiono en ninguna forma que las características del sistema pueden y tienen efectos que interfieren en el desempeño individual... el individuo concibe frecuentemente al “sistema” en una forma que oscurece, muchas veces involuntariamente, el rango de posibilidades que están disponibles para él. Con demasiada frecuencia, la concepción de los individuos acerca del sistema sirve como base para la pasividad y la rigidez, o como un blanco conveniente al cual no puede

culpar por casi cualquier cosa. El director ilustra este punto tan bien o mejor que cualquier otra persona en el sistema escolar (Sarason, 1982, pág. 164).

Sarason da varios ejemplos de directores que usaron procedimientos atípicos (por ejemplo, utilizar estudiantes de más edad para que trabajaran con los más pequeños) en un sistema escolar, y que otros directores en el mismo sistema afirmaban que no podrían funcionar exitosamente porque el sistema no lo permitiría, era contrario a la política, se metería uno en problemas, etc. Este autor sugiere que la tendencia de los directores a anticipar dificultades con el sistema, es uno de los obstáculos más frecuentes y más fuertes en el intentar nuevos procedimientos. Sarason dice: “El rango de prácticas entre directores dentro del mismo sistema, es lo suficientemente grande como para sugerir que el sistema permite y tolera la pasividad y la actividad, la conformidad y el atrevimiento, la insipidez y el entusiasmo, la incompetencia y la competencia” (pág. 171).

Entonces, algunos directores actúan de forma diferente a la norma. En una submuestra de los 60 directores más “eficientes”, identificados por medio de criterios de reputación, Gorton y McIntyre (1978), descubrieron que estos directores se centraban más en el desarrollo del programa que la muestra en su conjunto. Clasificaban el desarrollo del programa en primer lugar, de entre nueve tareas en términos del tiempo dedicado durante las dos semanas previas; salta esta diferencia, en comparación con el quinto lugar que éste ocupó de las nueve entre la muestra más grande.

En un estudio que comprendía más de 2500 maestros y 1200 directores, Smith y Andrews (1989) encontraron que los directores eficientes se centraban en cuatro áreas de interacción estratégica con los maestros: a) como “proveedor de recursos”,; b) como “recurso de instrucción”; c) como “comunicador”; y d) como “presencia visible”. Identificaron a 21 directores, a quienes un grupo de inspectores y directores que eran sus colegas nombraban como fuertes líderes de instrucción. Si bien, tanto los directores “fuertes” como los “promedio” en el estudio de Smith y Andrews (1989) calificaron igualmente alto en “mejora del programa”, un porcentaje mucho más alto de directores “fuertes” pasaban *realmente* más tiempo trabajando con otros, en la mejora del programa.

Más aún, con base en las percepciones de los maestros acerca de la conducta de los directores, Smith y Andrews descubrieron que los líderes de instrucción “fuertes”, en comparación con los líderes de instrucción “promedio” o “débiles”, una y otra vez obtenían una calificación sustancialmente superior en las cuatro dimensiones mencionadas antes. Por

ejemplo, un ítem típico para medir la “provisión de recursos”, se exponía como sigue: “Mi director moviliza recursos y apoyo del distrito para ayudar al logro de objetivos académicos.” El porcentaje de calificación positiva, por parte de los maestros en funciones, fue de 90% para líderes fuertes, 52% para líderes promedio y 33% para líderes débiles (pág. 32). Los resultados fueron similares para casi las 18 preguntas que se emplearon para medir las cuatro dimensiones del liderazgo. Esencialmente, Leithwood y Montgomery (1982) encontraron los mismos tipos de diferencias en una revisión de la investigación, en la cual compararon la conducta de los directores “eficientes” y de los “típicos”.

Los líderes efectivos de instrucción están notoriamente en la minoría. En estudios de caso de cuatro distritos escolares en Ontario, conocidos por su enfoque en el currículo, el distrito con el mejor historial estimaba que sólo alrededor de 10% de los directores funcionaban como líderes altamente eficaces para el currículo. En un trabajo más extenso, Leithwood y Montgomery (1986) estiman también que menos de 10% de los directores analizados, podrían clasificarse como que “solucionaban sistemáticamente los problemas” (el nivel más alto de un perfil de eficiencia de cuatro niveles). Cuban (1988c) dirigió una revisión histórica del papel del director, localizando los primeros estudios empíricos alrededor de 1910, aproximadamente. Al examinar los estudios de investigación durante un período de más de 70 años, concluyó que “aún cuando el estilo difiere, el papel administrativo del liderazgo que no proporciona instrucción, ha dominado la conducta de los directores” (pág. 84).

Posteriormente sostendré que algunos distritos tienen proporciones más altas de líderes eficientes en instrucción, y el número absoluto de directores que participan en la vía del cambio parece estar en aumento pero, como grupo, no hay duda de que la mayoría de los directores no han podido superar los obstáculos integrales que describen Lortie, Sarason y otros.

El entendimiento de las fuerzas que detienen las mejoras, sólo es la mitad de la batalla. Debemos, asimismo, conocer lo eficaces que han sido los directores para trascender los problemas de sobrecarga. ¿Qué hacen y con qué consecuencias? La respuesta a esta pregunta es especialmente importante puesto que la mayoría de los directores dicen que les gustaría aportar más tiempo a la mejora de la escuela del que en realidad dedican. El lector escéptico puede cuestionar la sinceridad de algunos de los directores que afirman lo anterior, pero no cabe duda de que, a menos de que se tomen algunas medidas especiales (por el director y otros), el director dispondrá de muy poco tiempo para el cambio.

Como veremos, lo que es interesante es que los directores eficientes no descuidan la estabilidad a favor del cambio. Puesto que el cambio no siempre es progreso, el director eficiente ayuda a proteger a la escuela de un cambio mal concebido o indeseado la importancia del director se destaca cuando nos damos cuenta de lo mucho que se debe hacer cuando él, y la mayoría de los maestros, están a favor de un cambio particular. La escuela es una organización, y las organizaciones cambian con mayor eficacia cuando quienes las encabezan representan un papel activo para ayudar a dirigir la mejora.

EL DIRECTOR Y EL CAMBIO

Los directores son gerentes medios. Como tales, enfrentan un dilema que es clásico en las organizaciones. La compenetración con los maestros es tan importante como el mantener felices a los superiores. La interminable oferta de políticas, programas y procedimientos nuevos, asegura que el dilema permanezca activo. Especialmente problemática es la expectativa de que los directores deben ser líderes en la implementación de cambios en cuya elaboración no participaron y tal vez no comprenden. En medio de demandas conflictivas y problemas descritos por directores e investigadores, la adopción del papel de agente del cambio parece aún más difícil, en especial cuando no está claro qué significa exactamente. Las generalidades como “el director es el guardián del cambio” o “el director y la escuela son la unidad del cambio”, no proporcionan una claridad práctica acerca de lo que podría o debería hacer el director. En vista de las demás demandas que se acumulan sobre el rol, no es de sorprender que la mayoría de los directores no vean con entusiasmo sus responsabilidades en el cambio. En el mejor de los casos, somos muy pocos los que nos desviamos de nuestro camino para hacer algo que se acomplejo y confuso a la vez. Dicho en otras palabras, a los directores se les está pidiendo que *cambien su papel* y se vuelvan más activos en el liderazgo del currículo en la escuela (y muchos de ellos lo han intentado sin éxito notable). El cambio de rol es una innovación mucho más importante para el director que cualquier innovación en el programa. Los cambios de rol, como lo hemos visto con el maestro, tienen costos y presuntos beneficios, lo cual crea una ambivalencia, incluso entre los que están dispuestos a intentarlos. Al respecto, el director ha tenido poca preparación para manejar estos dilemas, y menos tiempo aún para reflexionar en este aspecto mientras está en el trabajo (véase el capítulo 15 para un examen de la preparación y evolución profesional continua de los directores).

A pesar de estas restricciones, el papel del director como agente del cambio se ha vuelto frontal y central. Durante la última década, la investigación ha progresado desde el examen del papel del director en la implementación de innovaciones específicas hasta su papel en el cambio de la cultura de la escuela. Empecemos con el primero.

En el primer estudio mayor de la innovación, el cual comprendió casi 300 distritos escolares, Berman y McLaughlin encontraron que los “proyectos que contaban con el apoyo *activo* del director tenían más probabilidades de alcanzar el éxito” (1977, pág. 124, subrayado suyo). Afirman que las acciones del director (no lo que él dice) llevan el mensaje de si el cambio se está o no tomando en serio y sirve para apoyar a los maestros. Hall y sus colaboradores (1980), lo exponen contundentemente: “El grado de implementación de la innovación es diferente en las distintas escuelas debido a las acciones e inquietudes del director” (pág. 26). En la década de 1980, la investigación ha identificado formas específicas en las cuales los directores apoyan activamente la innovación. En una serie de entrevistas que realicé en Ontario hace algunos años, sobre lo que estaban haciendo los directores con las directrices (política) del currículo provincial, uno de los directores de escuelas secundarias me proporcionó una buena descripción de lo que significaba para él la participación activa:

El director tiene que participar directamente. Es posible que no sepa matemáticas *per se* o ciencia o historia; pero puede [ser] y los maestros lo pueden ver, como un experto en planeación del currículo. Tiene que cultivar y adquirir conocimientos en esa área. Creo que tiene que trabajar con los departamentos para ayudarlos a planear lo que van a hacer con esa directriz. Tiene que reunirse con ellos, sentarse con ellos; debe familiarizarse lo suficiente con el documento como para poder analizarlo. Tiene que estar preparado para dar parte de su tiempo a ese grupo particular de maestros, digamos del departamento de inglés, y participar, si no en todas sus reuniones, sí en algunas, manteniéndose informado, y con conocimiento de lo que están haciendo. Creo que debe ayudarles a planear lo que va a hacer y después ayudarles a medir si lo están haciendo o no. *Pero si el director se desvincula, y dice: “Adelante colegas”, y eso es lo que sucede con mucha frecuencia, no creo que sucederá eficientemente.*

(Entrevista, junio de 1980 subrayado mío.)

El *Principal-Teacher Interaction-PTI* (Estudio de Interacción Director-Maestro) que realizaron Hall y colaboradores en tres distritos escolares en tres estados (California, Colorado y

Florida), proporciona datos de observación detallada sobre el número y la naturaleza de las interacciones que emprenden los directores en relación con innovaciones específicas (Hall y Hord, 1987). El estudio PTI comprendió la observación y entrevistas con nueve directores de los tres distritos durante un año, con el fin de analizar lo que hacían en relación con la puesta en práctica de innovaciones en el currículo de sus escuelas. El equipo de investigación registró 1855 “episodios de intervenciones”, o acciones tomadas, en estas escuelas. Los episodios de intervención incluían cosas tales como hablar con los miembros individuales del personal, consultar con el personal de recursos, llamadas telefónicas, elaboración de presupuestos, talleres, juntas breves –toda la serie de actividades que conforman la dirección normal de la escuela-. El número total limitado a lo que los directores mismos describen como aplicable a un programa particular, y sucesos específicos, como ellos los recuerdan. Como tal, sólo representa “la punta del iceberg” para el programa total de la escuela. El estudio PTI identificó tres estilos diferentes de liderazgo entre los nueve directores; responsivo, administrador e iniciador. Hall y Hord (1987) definen ilustrativamente los estilos como sigue:

Responsivo

Herbert Jonson es un director que es muy agradable. Les habla a los estudiantes por su nombre y pregunta acerca de los miembros de las familias de varios maestros. Él asistió a los primeros estudios sociales en servicio con los maestros, pero desde esa ocasión no ha participado en el programa. Les dice a sus maestros que él no sabe tanto como ellos y que confía en su juicio, pero que si necesitan algo que acudan a él y lo ordenará. Se interesa en atender sus solicitudes y en mantenerlos satisfechos. El coordinador de estudios sociales del distrito lleva la “dirección” de la escuela y trabaja intensamente con los maestros para implementar el currículo de estudios sociales.

Administrativo

Helen James mantiene los sistemas administrativos y programas de instrucción en magníficas condiciones de funcionamiento. Llega temprano a la escuela y permanece hasta tarde vigilando que estén en su lugar todos los aspectos del currículo de estudios sociales recién adoptado. Ha puesto al maestro de resucesos a cargo del inventario y manejo de los materiales y provisiones de los estudios sociales para los

maestros. James telefoneó al coordinador del distrito e hizo arreglos para la capacitación de los maestros en el nuevo currículo. En reuniones semanales con los administradores de la escuela, James verifica el proceso del esfuerzo de implementación, resuelve problemas con los otros dos administradores y planea cómo satisfacer las necesidades de los maestros. Permanece en contacto con los esfuerzos de los maestros por cambiar, leyendo sus planes de lecciones semanales y convocando a una conferencia cuando es necesario. Los maestros informan que James es útil, responsiva y comprensiva en cuanto no les impone demasiado a la vez.

Iniciador

Los maestros de Aramintha Smith la califican de “diligente”. Elaboran el calificativo diciendo que Smith les conseguirá cualquier cosa que necesiten en términos de recursos, progreso del personal o cambio de política que mejoren el nuevo programa de estudios sociales para los alumnos. Los Maestros dicen también que Smith “perseguirá” ella misma a los maestros si piensa que no están transmitiendo el currículo de estudios sociales de forma que aumenten el aprendizaje de los estudiantes. Smith quiere que los alumnos estén motivados y que los maestros hagan todo lo posible para imbuir las actividades y las lecciones de estudios sociales con entusiasmo y estímulo. Visita los salones de clases para ver su propia energía y entusiasmo a una lección, si le parece que carece de esos elementos (págs. 215-216).

De los nueve directores, dos se calificaron como iniciadores, tres como administrativos y cuatro como responsivos. El estilo del director como facilitador del cambio estaba correlacionado con el éxito general de la implementación, siendo las más exitosas las escuelas con directores con estilo iniciador; en segundo lugar, las escuelas dirigidas con estilo administrativo y las escuelas dirigidas con estilo responsivo fueron las menos exitosas (Hall y Hord, 1987, págs. 252-253).

Las 1855 intervenciones en el estudio PTI, se clasificaron de acuerdo con las principales funciones:

1. Elaboración de arreglos de apoyo en la organización (36%).
2. Apoyo para la capacitación y la información en curso (7%).
3. Consultas y refuerzos (24%).

4. Supervisión y evaluación (22%).
5. Otros (11%).

Los directores con estilo iniciador trabajan más con el personal para aclarar y apoyar el uso de la innovación (consulta y refuerzo), con 40% de sus intervenciones en esta categoría, comparadas con 20% de los estilos responsivos y administrativos. Era notoria la forma en que los directores trabajan con otros facilitadores del cambio (un subdirector, un líder de maestros). Hall y sus colegas examinaron también las conductas de intervención de estos “segundos facilitadores del cambio” (FC). El director administrativo en realidad hacía más intervenciones en números absolutos que el director iniciador, pero el número total promedio de intervenciones de directores y segundo FC era mayor. En particular, los directores responsivos efectuaban 50% menos intervenciones que lo segundos FC; los directores administrativos realizaban dos veces más intervenciones que los segundos facilitadores del cambio; la distribución entre los directores iniciadores y los segundos facilitadores del cambio era casi igual (Hall y Hord, 1987; Hall, 1988).

Los directores de estilo iniciador trabajaban en colaboración con otros facilitadores del cambio. Estas escuelas, dirigidas en colaboración, experimentaban más intervenciones (notas al personal, reuniones pequeñas, conversaciones acerca del progreso) y más intervenciones con múltiples objetivos (acciones tomadas con un grupo o más de una persona), más acciones encaminadas a la consulta con maestros, más dirección por parte del director, más acción por parte de los maestros y más enfoque en los estudiantes y el aprendizaje. Las funciones desempeñadas por directores eficientes –elaboración de arreglos de apoyo en la organización, la consulta, el refuerzo, la supervisión, etc.- se encuentran en los estudios más amplios de la reforma (véanse Marsh, 1988; Louis y Miles, 1990). Hall (1988), concluye que:

Los directores no dirigen los esfuerzos de cambios sin ayuda de nadie. Más bien, los directores trabajan con otros facilitadores del cambio, quienes, en la mayoría de los casos, están realizando también un número importante de intervenciones. En anteriores estudios, se descubrió que la clave no consiste únicamente en contar con otros facilitadores de cambio activos en la escuela; la diferencia importante parece estar relacionada con lo bien que trabajen juntos el director y estos otros facilitadores del cambio como un *equipo de facilitación del cambio*. Es este equipo de facilitadores,

bajo la guía del director, lo que hace que ocurra un cambio exitoso en las escuelas (pág. 49).

La investigación de las escuelas eficientes corrobora los descubrimientos de Hall y sus colegas, y ha demostrado ser bastante contundente en cuanto a que el director es decisivo para el éxito. En un cuidadoso estudio de la eficiencia escolar, Teddlie, Kirby y Stringfield (1989), armonizaron ocho escuelas en Louisiana en términos de un constante desempeño académico, superior o inferior, durante un periodo de dos años, equiparando a las escuelas de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de la comunidad. Descubrieron que las escuelas comparadas diferían significativamente en nueve de 10 medidas de eficiencia docente extraídas de la literatura de investigación (tiempo en la tarea, presentación de material nuevo, expectativas altas, refuerzos positivos, disciplina, etc.). Los autores ilustran las diferencias en el papel del director en unos de los pares que eran idénticas (ambas tenían 50% de estudiantes blancos y 50% de estudiantes negros y estaban a unas cuantas manzanas de distancia una de la otra).

Un observador describió a la directora de la escuela 1 (la escuela eficiente) como que “tenía el dedo puesto en el pulso de la escuela”. Se le veía frecuentemente en los pasillos y los salones de clases. Parecía conocedora con respecto a todas las innovaciones importantes en cada salón de clases y cuidaba que los maestros estuviesen expuestos a ideas nuevas y creativas (Teddlie y cols. 1989, pág. 231).

En contraste:

La directora de la escuela 2 (la escuela ineficiente) ha tenido una carrera docente marcada con honores. Esta directora... manifestó que tenía excelentes maestros dedicados. Aun cuando nunca se la observó e el salón de clases, estaba visible en los pasillos. Daba la bienvenida a los visitantes, transmitiendo una actitud de “no hay nada que ocultar”... alababa su escuela y al personal, diciendo que todo era “simplemente fabuloso”. “Todo era simplemente fabuloso”, señaló un observador, “hasta que pasamos a los salones de clases” (pág. 232).

Los autores concluyen: “Si la cantidad de tiempo dedicado a actividades académicas era la característica más impresionante de la escuela 1, la falta de esto mismo era el rasgo unificador de la escuela 2” (pág. 232).

Regresando a estudio de Smith y Andrews (1989) de 1200 directores: “las escuelas operadas por directores a quienes los maestros percibían como fuertes líderes de instrucción, exhibían una ganancia significativamente mayor en las calificaciones de los logros en lectura y matemáticas que las escuelas operadas por líderes de instrucción promedio y débiles” (pág. 9). De forma similar, el impresionante estudio longitudinal de Mortimore y colaboradores (1988) de 50 escuelas, detectó que “el liderazgo decidido del director ante el personal” era clave en las escuelas en las que se encontró que eran eficientes en una variedad de criterios académicos y no académicos. Los autores nos describen algunas de las sutilezas de la labor de estos directores eficientes:

El liderazgo decidido ocurría cuando el director entendía las necesidades de la escuela y participaba activamente en el trabajo de la escuela, sin ejercer un control total sobre el resto del personal. En las escuelas eficiente, los directores intervenían en las discusiones acerca del currículo e influían en el contenido de las directrices trazadas dentro de la escuela, sin apoderarse del control completo. Influían también en las estrategias de enseñanza de los maestros, pero sólo selectivamente, cuando juzgaban que era necesario. Este liderazgo se demostraba enfatizando la supervisión del progreso de los alumnos por medio de un registro individual que llevaban los maestros. Los sistemas diferían –algunas escuelas llevaban registros escritos; otras pasaban expedientes del trabajo de sus alumnos al siguiente maestro; otras hacían ambas cosas-, pero era importante la norma de llevar sistemáticamente un historial. Con respecto a la capacitación en funciones, esos directores que exhibían un liderazgo decidido no permitían libertad total a los maestros para asistir a cualquier curso; la asistencia se alentaba siempre por una buena razón. (Mortimore y cols., 1988, págs. 250-251)

Mortimore y sus colegas descubrieron, asimismo, que la participación activa del subdirector y de los maestros en la planeación del programa y otras decisiones de políticas era un rasgo de las escuelas más eficientes, reflejando ambas un buen grado de colaboración con el director y, a la vez, la delegación de responsabilidad por parte del director.