

Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros

José Manuel Coronel Llamas
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Huelva (*)



RESUMEN

Aun reconociendo los logros alcanzados, es necesario poner de relieve que aún nos queda camino y tiempo para que en los centros educativos podamos hablar con toda normalidad de procesos de gestión democrática y liderazgo. La imposibilidad de zafarse del asfixiante peso de un intervencionismo burocrático ha hecho de la gestión una tarea escasamente atractiva en la que poco o nada ha podido atisbarse en torno a la presencia de un auténtico ejercicio de liderazgo educativo y democrático.

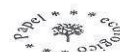
Introducción

Este artículo intenta explorar las relaciones entre los procesos de gestión democrática y liderazgo en el seno de las organizaciones educativas. La actualidad y relevancia de este monográfico dedicado a la democracia y renovación escolar quizás pueda resultar para algunos un asunto caduco dada la machacona insistencia en la consolidada "madurez democrática" a la que nos tienen tan acostumbrados en la esfera de lo político y social. Sin embargo, quedan bastantes aspectos por tratar y profundizar, cuando nos acercamos a los procesos de gestión educativa. En las páginas que siguen se realizan algunas consideraciones acerca de la relación entre ges-

tión y liderazgo como procesos organizativos sin perder de vista algunas reflexiones a partir de su proyección sobre la cultura de la gestión existente.

Desde mi punto de vista el ejercicio de liderazgo ha sido asociado comúnmente a procesos de gestión educativa. Así, se entiende la afirmación de que aquellos que se ocupan de gestionar están en condiciones de liderar. Ahora bien si hablamos de gestión democrática este asunto se complica. Procuraré mostrar por un lado, la necesaria distinción entre ambos términos (gestión y liderazgo), dada su tradicional identificación y los problemas derivados de esta circunstancia. Por otro, las dificultades con las que se enfrenta la cultura de la gestión escolar en la actualidad como con-

(*) Departamento de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar
Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n. 21007 Huelva.
Tlfno.: 959 / 27 10 00.



secuencia tanto de la escasa consolidación de un modelo participativo en la gestión como de la pervivencia de un gerencialismo administrativo que cada día se impone más en la realidad de los centros educativos. Esta situación nos lleva a cuestionar la existencia real tanto de gestión como de liderazgo democráticos.

La evolución del liderazgo: el paso de lo individual a lo colectivo

El estudio del funcionamiento organizativo ha experimentado en los últimos tiempos un desarrollo considerable hasta el punto de llegar a cuestionar, de someter a revisión profunda, el entramado sobre el que se asentaba el conocimiento y la investigación en este campo.

Los intentos por buscar nuevos acercamientos a la comprensión y desarrollo de procesos de liderazgo en las organizaciones obliga a rastrear en la propia evolución experimentada en este campo. A lo largo de los años, diversos acercamientos situados cada uno en su momento histórico y social, han protagonizado el conocimiento y la práctica del liderazgo en la totalidad de las esferas sociales, incluyendo la educativa. Han sido utilizados por grupos sociales influyentes (políticos, gente de empresa y negocios, investigadores, profesores...), en el control de los discursos sobre el liderazgo. Básicamente, responden a lo que podríamos denominar un modelo de liderazgo burocrático y de gestión: el liderazgo tiende a significar la autoridad de oficio y es dependiente de una variedad de estrategias dispuestas para el logro de metas. Aquí, el liderazgo es función de una posición en la organización; esta centrado en las metas, las cuales, a su vez, derivan de las necesidades organizativas. La razón para ejercerlo no es el cambio social o lograr las necesidades de los seguidores sino el éxito de ciertas metas

organizativas. La función de producción es la legitimación del ejercicio del liderazgo, entendido como el desarrollo de habilidades eficaces de gestión. Los argumentos de Rost (1994) no dejan lugar a dudas:

- 1) El paradigma industrial y moderno del liderazgo ha quedado asentado sobre bases individualistas.
- 2) Acepta y se nutre de los rasgos propios de la sociedad industrial: una visión estructural y funcionalista de las organizaciones; un papel protagonista del individuo (sólo los grandes líderes desarrollan el liderazgo); un sentido de propósitos orientados al logro de metas; un autointerés en la vida; aceptación de un modelo de conducta y poder masculino (que ha sido llamado estilo de liderazgo), una ética utilitaria y materialista; una epistemología racional, tecnocrática, lineal, cuantitativa y positivista; una perspectiva de gestión para el funcionamiento organizativo.
- 3) Las ideas básicas del liderazgo apenas han cambiado en 90 años; han sido recicladas década tras década en la literatura.
- 4) Al parecer la mayoría de los estudiosos del tema no parecen estar muy interesados en articular una definición del liderazgo o en contribuir una comprensión del fenómeno.
- 5) Los estudios sobre liderazgo y gestión han estado inextricablemente unidos a lo largo de este siglo.
- 6) Los conceptos liderazgo y líder han sido empleados como sinónimos, indicando que la persona individual (el líder), es el que hace el proceso (liderazgo)
- 7) El liderazgo ha sido identificado como "buena gestión", expresión empleada comúnmente para conceptualizarlo.

Por otra parte, el desarrollo inusitado de programas, masters y cursos en gestión y administración parece ser una nota distintiva de esta época. El "experto adminis-

trativo" es consustancial a la sociedad occidental. Programas en administración de empresas, hospitales, centros deportivos, y también escuelas, se desarrollan para dotar de habilidades y destrezas a los futuros líderes. En estos programas, los libros de texto, utilizan un conocimiento base fundamentado en las ciencias sociales que asume una posición positivista, desde la cual se defiende la posibilidad de lograr un conocimiento real, válido y predecible sobre la conducta humana.

Pero hay más. Por ejemplo, las definiciones son confusas, contradictorias y no pueden complementarse; en la mayoría de los trabajos revisados, particularmente, en organizaciones educativas, aparece una correspondencia lineal y directa entre la posición que se ocupa y el liderazgo. Además, las definiciones son poco claras cuando se establecen, y no suelen completarse. Suelen aparecer problemas cuando se asocia liderazgo con gestión, autoridad y poder. La posición de liderazgo es asumida por los que la ocupan pero esta posición no suele estar escogida por los que supuestamente lideran. Los estudios tienden a no diferenciar bien entre lo que parece ser más mundano y de andar por casa (gestión y administración) y lo que aparece como un fenómeno más raro en las escuelas (liderazgo)..., todo ello ha configurado un planteamiento excesivamente simplista, ahistórico, estático, ausente de un sentido de mediación humana, en donde las discusiones sobre el liderazgo parecen disolverse en un asunto de técnicas eficaces de gestión.

Esta literatura sobre el liderazgo, muy en conexión con la tradición del movimiento de relaciones humanas, asume las bases burocráticas en las que el poder se instala ignorando la naturaleza política e ideológica y su influencia en la organización y administración así como los aspectos sociales y culturales de la educación en favor de preocupaciones "prácticas",

del tipo cómo construir la realidad para los seguidores. Por ello es preciso avanzar desde un enfoque próximo a la psicología cognitiva que pone énfasis en las cualidades personales, a una visión que contempla la escuela como un contexto de trabajo complejo determinante del proceso de liderazgo educativo.

Este modelo burocrático y de gestión, no es capaz de simplificar las complejidades que supone adentrarse en el liderazgo escolar y fracasa a la hora de plantearse la propia mejora de la escuela, entre otras razones por ignorar las tendencias descentralizadoras en el sistema educativo, no tener en cuenta la natural autonomía en la que se desenvuelve la actividad de enseñanza, y la negativa de las escuelas a ser gestionadas con precisos principios directivos.

Está claro que las ideologías modernistas parecen mostrar fisuras y grietas en sus estructuras, son demasiado simples y en gran medida escasamente recursivas para apoyar procesos de tal complejidad. La presencia de excedentes de producción "técnica" y la ausencia de un discurso ético y cultural han caracterizado el discurso sobre el liderazgo. Este planteamiento absurdo ha llevado a identificarlo con la gestión. Sin embargo, el liderazgo debe contemplarse menos como un estilo de conducta o técnica de gestión y más como expresión cultural de la organización. Atender a componentes de carácter social y cultural otorga al concepto una dimensionalidad mayor en el conjunto de la actividad organizativa.

Los nuevos acercamientos incorporan estos elementos pero intentan ir más allá razonando las propuestas en el sentido de que el liderazgo, como práctica social transformadora, como vehículo de cambio social ha sido usurpado por los gestores de tal forma que aparece como un modo de mejorar las organizaciones, no de transformar el mundo. A estas alturas a nadie le extraña el rechazo y la negativa,

en los contextos educativos, a este tipo de discurso de aquellos que estaban comprometidos con la democracia y la renovación escolar.

Sin embargo creo que el desarrollo de procesos de gestión democrática exige entender el liderazgo, como una construcción social de la realidad que exige una interacción constante, como un fenómeno interactivo y por naturaleza dialéctico; que implica tensiones y contradicciones y persigue la continua transformación de las relaciones. Un liderazgo educativo localizado dentro de particulares discursos sobre la cultura y la ética, el poder y la organización, en una relación dialéctica entre ambos. Una relación basada en la influencia de carácter multidireccional y no coercitiva. Igualmente, en su ejercicio existe un propósito de cambio intencionado entre los miembros así como la existencia de objetivos comunes. Con estos elementos si estamos en condiciones de apreciar la distinción entre liderazgo y gestión porque:

- * El liderazgo es una relación de influencia; la gestión es una relación de autoridad.
- * El liderazgo se hace por los líderes y colaboradores, la gestión por los gestores y los subordinados.
- * El liderazgo implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización. La gestión implica la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización.
- * El liderazgo no requiere una posición desde la que operar; la gestión sí.
- * El liderazgo es un asunto episódico, la gestión es más permanente.

Para Smyth (1989) el liderazgo se relaciona con el proceso de comunicar comprensión, desarrollar un sentido de comunidad y reconstruir las relaciones de poder que toman asiento en las escuelas, de tal modo que es necesario un cambio de perspectiva desde una visión funcionalista

y conductual dominante a una basada en la teoría crítica social. El problema del liderazgo, en su opinión consiste en:

"Capacitar a los profesores a moverse de una situación de dependencia y no reflexión a una más activa como investigadores dentro de sus prácticas y las de los otros, de tal forma que adquieran nuevas visiones para valorar críticamente sus circunstancias y su papel en la determinación de las mismas" (...) "si las escuelas deben ser comunidades críticas y de investigación necesarias para una vida democrática, entonces el liderazgo dentro de ellas deberá ser educativo y pedagógico más que autoritario y burocrático" (p. 190).

La evolución experimentada en los estudios sobre el liderazgo, sus repercusiones y consecuencias más inmediatas sobre el terreno de las organizaciones educativas, nos lleva a traspasar las entidades individuales para situarnos en una perspectiva más colectiva y comunitaria que ve el liderazgo educativo como liderazgo para el cambio, como liderazgo democrático y a la escuela como una comunidad crítica orientada a la democracia social.

La pretensión de recuperar el papel vital de los otros, de "los seguidores" dota de cierta frescura a término como el liderazgo, complejo, confuso, que arrastraba tras de sí toda una pesada e incómoda carga de estatismo proveniente de una teoría poco preocupada por la dinámica y el cambio organizativo.

En la literatura se presenta el liderazgo asociado con posiciones formales de autoridad dentro de la organización, lo cual ha obligado a la mayoría de los estudios a tomar casi en exclusividad la figura del director del centro, y no digo ni la dirección, ni escribo el director/a. Por el contrario, este acercamiento a los otros, en un contexto como el escolar, tiene inmediatamente su traducción: el *profesorado* y su papel clave, junto con el trabajo de los directores/as, jefes/as de estudios y otros

miembros de la comunidad educativa, en la gestión de los asuntos organizativos, en la definición de la realidad organizativa de la escuela, en la construcción de entornos educativos democráticos.

El papel del profesorado en el ejercicio del liderazgo educativo aparece pues, como elemento clave a la hora 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. En consecuencia, nos parece importante, en este contexto, estar especialmente atentos, por ejemplo, a las competencias directivas y su empleo por parte de la dirección en el contexto de las nuevas medidas asociadas a la puesta en práctica de la reforma educativa. La labor de la dirección en la estructura social de la escuela está caracterizada por unas relaciones de poder. ¿De qué modo queda afectada, potenciada o disminuida dicha labor, a partir de las medidas reformistas? De la respuesta ofrecida obtendremos, con toda seguridad, claves para interpretar el desarrollo de la gestión y el liderazgo educativos y su conexión con una determinada política escolar.

En este mismo contexto habría que reflexionar sobre el concepto de *gestión basada en la escuela* y la tendencia de la administración educativa a “devolver” el poder a los centros, puesto que no se trata de mudar los esquemas de gestión de la administración a la escuela sin más. Un liderazgo democrático define la democracia más que como un sistema de participación en la gestión. La democracia se relaciona con los asuntos de igualdad y justicia y afecta a todos los niveles de la vida social e institucional. El peligro viene cuando el discurso de la participación es absorbido por el discurso administrativo; entonces el intento emancipador queda distorsionado y pasa a ser una tecnología del control. El discurso de la participación se instrumentaliza para enmascarar un uso del “poder

sobre”, no un “poder con”, o se emplea en la obtención de la confianza del profesorado en el desarrollo de políticas encaminadas a la productividad.

El liderazgo democrático favorece un modo distinto de ver las escuelas como organizaciones en las que el liderazgo compartido permite el desarrollo de una nueva visión de la escuela como cultura; se convierte en mecanismo impulsor de una cultura profesional en las mismas, permite la construcción de normas colegiales y el concepto de escuela como comunidad democrática comienza a tener una posibilidad real.

Creemos que la visión privilegiada de la psicología sobre este concepto debe reemplazarse por un mosaico de contextos sobre su naturaleza transaccional. Partiendo de la distribución del conocimiento y del poder, el liderazgo administrativo cede el paso a la colaboración y colegialidad. El modelo de factoría en la investigación y práctica ha quedado oxidado y corrompido con el paso del tiempo. Reciprocidad, comunidad, investigación compartida y reflexión, construcción en los contextos de trabajos de métodos basados en la colaboración para el desarrollo escolar, planificación y resolución de problemas, son temas básicos en el desarrollo del liderazgo educativo y en la creación de entornos democráticos de aprendizaje. Sobre este proceso democrático es preciso atender a la problemática generada, no desde un punto de vista institucional (instituciones políticas democráticas), sino a su carácter procesual, y la necesidad de seguir recuperándolo, reinventándolo (Capella, 1995), en unos tiempos donde parece quedar poco o nada que decir o inventar, nada menos que sobre este particular.

El ejercicio moral del poder como consecuencia de los nuevos contextos organizativos permite a los líderes escolares facilitar el lado positivo de éste y la política en los centros educativos. El uso moral del

poder ayuda a las escuelas a pasar de ser organizaciones a ser comunidades. Queremos insistir en la revalorización del componente ético y el compromiso moral de la práctica del liderazgo a partir del reconocimiento de la importancia del concepto de comunidad en la construcción de la realidad organizativa.

Esta vinculación del liderazgo con la comunidad sugiere, en último término, que el liderazgo reside en la comunidad en sí; que es una relación comunal (Foster, 1989): El liderazgo no es, por tanto, función de la posición sino que "representa un conjunto de ideas donde es compartido y transferido entre los líderes y los seguidores, siendo éstos términos designados temporalmente". Es imposible, pues intercambiar conceptos como liderazgo y gestión, ya que el primero aparece como "una forma de vida comunal relacionada con cómo debe vivirse la vida y no cómo debe ser controlada".

De este modo, las escuelas aparecen como comunidades democráticas, donde se dan conversaciones regulares e investigación dialógica, y se afrontan los asuntos críticos sobre problemas de la práctica y la innovación. El aprendizaje no sólo es de los estudiantes, es también de los adultos. Ello obliga a hablar de comunidades de aprendizaje. En estas conversaciones aparecen múltiples voces de la comunidad en diferentes posiciones de poder. El resultado de las conversaciones debe ser la emancipación y verdadera democracia. Además estas conversaciones basadas en elementos comunes como compartir las intenciones, escuchar las opiniones de los otros, recordar y reflexionar sobre experiencias, informar, comprender y tomar decisiones, debería desplegarse sobre cuatro dimensiones: dialógica, de investigación, de apoyo, y de participación.

El liderazgo educativo y democrático busca la creación de nuevas formas de participación en las comunidades demo-

cráticas (Keith 1995), superando tanto los modelos liberales democráticos y sus mecanismos formales como aquellos modelos que hablan de escuela como comunidad, un tanto voluntariosos, y más pendientes de la excelencia y los círculos de calidad, que de integrar a los grupos menos favorecidos. Es aquí donde el liderazgo educativo emerge como apoyo a la creación de contextos para acercar la participación a los "márgenes" y a voces tradicionalmente silenciadas.

Pero, este discurso sucumbe, en innumerables ocasiones, ante la situación real del funcionamiento de nuestros centros. Calvo (1994), considera que la tradición de nuestro sistema educativo no ha prestado excesiva atención a desarrollar, en la práctica, la idea de comunidad. El referente del trabajo escolar es la administración educativa y la política educativa de los gobiernos del Estado o de las diferentes nacionalidades.

La educación gira alrededor de las propuestas gubernamentales respecto a la escolarización. Un análisis de las culturas organizativas de los niveles de enseñanza primaria y secundaria nos puede ofrecer la evidencia de las dificultades de poder asimilar la idea de comunidad educativa.

Resumiendo lo que venimos diciendo:

a) Necesitamos estudios sobre el liderazgo escolar históricamente localizados y vinculados en su análisis con los movimientos políticos, culturales, económicos e ideológicos en la sociedad (Grace, 1995). Estas perspectivas pueden ofrecer un marco de análisis más amplio, más prometedor que los enfoques reduccionistas vinculados a la gestión. El liderazgo educativo debe ser objeto de estudio cultural, sociológico e histórico, no simplemente un asunto técnico. De este modo, podremos acercar este concepto a un marco de estudio sociohistórico propicio para cuestionarnos la situación por la que transitan asuntos importantes como la política escolar y la democracia social.

b) El liderazgo educativo es consustancial al desarrollo de procesos de gestión democrática en los centros. En su ejercicio se despliegan elementos como:

- 1) Una visión relacional de la moralidad
- 2) Un sentido de comunidad
- 3) La capacidad de activar conexiones, trabajar con las personas y aprender de los otros, es decir, liderazgo a través de los otros no sobre los otros
- 4) Participación y diálogo como procesos educativos
- 5) Clara preferencia por enfoques de consulta y cooperativos
- 6) Apoyar y compartir, no competir, a través de la articulación de procesos democráticos
- 7) Políticas del cuidado y apoyo mutuo, no de dependencia y subordinación
- 8) Facilitar el trabajo de la gente a través de sus propias ideas y facilitar la práctica colectiva.

La nueva cultura de la gestión escolar

La situación es para echarse a temblar. Los centros han desarrollado bajo una política de intervencionismo esquemas de participación democrática en la gestión asumiendo los planteamientos de un modelo de liderazgo burocrático.

Con todo ello, los reglamentos, esquemas de organización y técnicas eficaces para la gestión suplantaron a una reflexión seria sobre aspectos sustantivos, como la toma de decisiones democrática, la implicación real de los colectivos en los procesos de participación en la gestión y el ejercicio de un auténtico liderazgo democrático y educativo en los centros y todavía peor, aún no hemos digerido suficientemente bien la puesta en práctica de un modelo de gestión participativo y democrático, al menos formalmente, aún no hemos logrado cierto nivel de institucionalización

de dichas prácticas dentro de las actuales estructuras organizativas, para compensar la turbulencia creada por los compromisos colectivos, cuando se nos viene encima el imponente discurso que tiene como principal protagonista al mercado, que no es, precisamente, el de abastos.

Evidentemente, es en la dirección de los centros, donde queda cristalizada con absoluta claridad esta situación que intentamos trazar y que Gimeno (1997) la resume acertadamente como sigue:

“El conflicto de la dirección, la definición de su papel y las expectativas sobre sus funciones están hoy contextualizados por el triángulo definido por estos tres ejes: el peso de la pervivencia de un gestor sin modelo propio al servicio de la maquinaria burocrática; las promesas emergentes de poder ser el líder de una comunidad que impulsa un proyecto educativo, y el modelo, en rápida alza, de ser un gestor doblemente determinado, sometido a políticas conservadoras con más controles y menos recursos, por un lado, y a las demandas de sus clientes, por otro” (p. 54).

No es pues, de extrañar que la dirección escolar se encuentre realmente ante una encrucijada de dilemas, tensiones, contradicciones y compromisos como consecuencia de tener que asumir el peso de los esfuerzos propios de la tarea de gestión, tal y como se configura. El impacto que viene proyectando la reforma educativa en el ejercicio de la dirección es indudable. Por ello, es preciso someter a escrutinio riguroso y crítico, las medidas adoptadas para mejorar la calidad de la enseñanza propuestas por la Administración, en lo tocante a la dirección escolar. ¿Es eso realmente lo que necesitan nuestros directores y directoras?

La mayoría de los estudios relacionados con el cambio y la reforma han identificado al director como el principal protagonista. Gran parte de la investigación

ha estado fundamentada en una visión que prima la posición de poder del director en la organización jerárquica de la escuela. De este modo, su privilegiada situación respecto a los mecanismos de influencia y control organizativos, le convierte en árbitro de esos elementos críticos para el desarrollo del cambio en los centros escolares. La obsesión es demostrar que el director es quien marca la diferencia y que poner en práctica determinadas habilidades para la gestión eficaz garantiza el éxito de la escuela en su conjunto (Coronel, 1996).

Si queremos conocer nuevas formas de liderazgo tenemos que examinar qué está ocurriendo en la actualidad en las escuelas. El impacto de las medidas de reforma sobre el contexto de trabajo de los directores, repercute en la redefinición del papel de la dirección como resultado de los esfuerzos por mejorar y cambiar la escuela, lo cual está generando la necesidad de investigar y llevar a cabo estudios y experiencias que traten de reflejar los modos en que un contexto de trabajo en continuo cambio determina el trabajo de la dirección escolar.

Por ejemplo, Murphy y Louis (1994), sitúan la naturaleza cambiante del papel del director bajo tres dimensiones:

a) Un cambio en la posición de la pirámide organizativa desde el vértice hacia el centro, que implica unas responsabilidades compartidas en el desarrollo de procesos de toma de decisión.

b) Un apoyo decidido al colectivo de profesores implicándolos en el cultivo de redes de relaciones, en la construcción de las metas educativas y en la asignación de recursos. Igualmente, en las políticas de desarrollo profesional.

c) Una atención preferente a los aspectos propiamente de gestión del proceso de reforma, que obliga a distanciarse, en alguna medida de su papel de líder instructivo.

d) Un incremento de su papel como

persona pública, que obliga a continuos contactos con la comunidad educativa y el medio exterior (administración, padres...)

Señala acertadamente Ball (1993) que la indiscutible posición de la gestión hace enmudecer cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización. *"La gestión constituye un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás (subordinados), quiéranlo o no, en objetos de ese discurso y en receptores de los procedimientos"*. La adopción de una perspectiva arriba-abajo en la puesta en funcionamiento de las reformas educativas se ha traducido en una revalorización de los inmediatamente "superiores" que automáticamente legitima sus discursos en regímenes de verdad.

La "nueva cultura" de la gestión tiene que enfrentarse a los dilemas surgidos entre formas de control y formas de integración incorporando nociones como colegialidad o profesionalismo, responsabilidad compartida o compromiso institucional, ya que, si bien son creados nuevos papeles y relaciones, no estamos hablando únicamente de un cambio estructural o administrativo, sino de un cambio profundo de la cultura organizativa. Este modelo de gestión busca una adaptación segura a un entorno plagado de incertidumbres y sorpresas, más indeterminado, menos controlable que obliga casi, en una reacción de supervivencia y protección, a buscar a los otros, o lo que es lo mismo a construir nuevas relaciones de trabajo con los distintos agentes implicados.

El proceso de descentralización educativa ha venido acompañado de ciertas expectativas acerca del papel de la comunidad en la toma de decisiones escolares. ¿De qué modo afecta esta situación a la di-

rección escolar? En este contexto, la descentralización puede servir como una estrategia de legitimación (Angulo, 1994), y en cierto sentido, entendida como redistribución del poder no parece estar muy en consonancia con el interés manifiesto de los Estados modernos en mantener un control eficaz, ¿o se trata únicamente de mantener esa ilusión de descentralización, ofreciendo una respuesta simbólica más que sustantiva como medida para asegurarse la puesta en práctica, en este caso, de los proyectos de reforma?

En teoría, esta "nueva cultura" de la gestión busca zafarse de las influencias paralizantes del funcionalismo estructural para adoptar una imagen más próxima, una estructura de base más interpretativa. De ahí que no vayamos a esperar todo, ni siquiera mucho, y adoptar una actitud vigilante y de permanente crítica, a ver si resulta que estamos simplemente ante un refinamiento sutilmente camuflado de viejas prácticas y modos de hacer. Bajo la aparente cobertura de la fenomenología, la seducción de los métodos de participación en la toma de decisión, o acentuación del carácter procesual más que terminal del proceso de cambio, se perpetúa la obsesión por el control, la regulación y estandarización bajo una perspectiva orientada más hacia la regulación que al cambio propiamente dicho. Los enfoques de gestión de la calidad, sin ir más lejos, y por los que tan abnegado fervor manifiestan los responsables de la política educativa del país (MEC, 1997), son un excelente botón de muestra.

Estamos de acuerdo en reconocer la participación en las estructuras organizativas de los distintos agentes implicados en la escuela pero queda por ver si este incremento en la implicación se convierte en una señal de cambio críticamente orientado. Incluso en aquellos Consejos Escolares donde la influencia del director no es tan aplastante, pequeñas "manio-

bras" le permiten retener el control. Desde el punto de vista de la influencia, habría que observar el contenido de las sesiones de numerosos Consejos Escolares para reconocer la ausencia de asuntos realmente significativos, quedando sumidos en una rutina periférica insustancial.

Pero no todo el monte es orégano. Igualmente contamos con las aportaciones provenientes de estudios y experiencias que en una línea más comprometida se enfrentan a los dilemas de la dirección escolar.

Así, por ejemplo, el discurso del género en la organización referido, esta vez, al ejercicio del liderazgo educativo puede servir de ejemplo. Numerosas investigaciones muestran un "modus operandi" cualitativamente distinto en relación al ejercicio de la dirección escolar contribuyendo al reconocimiento de "otros" mapas para la exploración de viejos territorios. Si la gestión es contemplada como una actividad propiamente masculina, plantear una alternativa al ejercicio de la gestión supondría poner en tela de juicio el imponente edificio construido sobre parámetros masculinos mostrando una cara no sólo diferente sino con mayores posibilidades de éxito en los procesos de gestión escolar (Weiss y Cambone, 1994; Goldring y Chen, 1996).

La "nueva cultura" de la gestión escolar basada en los valores de la colaboración, debe analizarse con cautela y vigilancia críticas, debe apostar por un compromiso real con el cambio de las relaciones de poder y debe apostar por construir condiciones y entornos apropiados para el cultivo de valores orientados al cambio social. Reitzug y Capper (1993) entienden que esta nueva cultura de la gestión sea considerada la panacea para resolver los problemas de la escuela, y por otro lado, que se convierta en una iniciativa válida para todas las escuelas. El análisis muestra que en el fondo la nueva cultura de la gestión

no está orientada a la igualdad y la justicia, sino al mantenimiento de las estructuras tradicionales de poder: "Alterar las estructuras formales de gobierno para implicar más y mejor a los centros y los individuos en la toma de decisión sólo nos da la apariencia de que el poder ha sido descentralizado. Si no damos la oportunidad a los participantes de acceder otras formas de conocimiento relevante, contextualizado, político, social, histórico, y cultural, los esquemas tradicionales de gestión (administración-dirección) sencillamente se perpetúan".

La nueva cultura de la gestión, es también contradictoria y paradójica. En palabras de Escudero (1993;85-86): "...puede ser para algunos una forma sutil y camuflada de actualizar valores de control, dirección e instrumentalización de centros y profesores bajo formas retóricas de participación, implicación, autonomía y nuevos gerencialismos educativos, dejando sin alterar en lo más mínimo los centros y agentes de poder y toma de decisiones respecto a lo que está ocurriendo, qué cambiar y cómo hacerlo. Pero puede ser para otros, en cambio, una opción por la resistencia escolar activa, reflexiva, crítica y social frente a la limitación de los centros y profesores a funciones meramente ejecutivas y de control, y frente a la hegemonía de poderes fácticos (editoriales, tradición y rutina, autonomía profesional mal entendida...)... Puede ser, ciertamente una justificación intelectual sutil para avalar neoliberalismos emergentes en educación, pero también una expresión particular que persiga la participación colectiva, la profundidad democrática, la profesionalización responsable y compartida".

En definitiva, la nueva cultura de la gestión escolar, representa una tentativa de acomodar a los nuevos tiempos las exigencias de una sociedad de cambios continuos y vertiginosos que sigue depositando las miradas en esta vieja institución, co-

mo ingrediente esencial del progreso. Las supuestas virtualidades de esta nueva cultura de la gestión con las que nos ha obsequiado las políticas educativas reformistas deben, no obstante, revisarse y cuestionarse con la misma sutileza con la que pretenden ser impuestas.

REFERENCIAS

- ANGULO, J.F. (1994). El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía*, 222 74-83.
- BALL, S. (1993) (Comp). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- CALVO, J. (1994). Localización del liderazgo en las escuelas. *Bordón*, 46 (2) 145-174.
- CAPELLA, J.R. (1995). La ambivalencia de la democratización contemporánea. *Signos*, 15 34-40.
- CORONEL, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad
- ESCUADERO, J.M. (1993). La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora. *Aula de Innovación Educativa*, 16-17 83-86.
- FOSTER, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. En Smyth, J. (Ed) *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press 39-62.
- GIMENO, J. (1997). Entre la comunidad y el mercado. *Cuadernos de Pedagogía*, 262 50-56.
- GOLDRING, E. y CHEN, M. (1996). The feminization of principalship in Israel: The trade off between political power and cooperative leadership. En Zoghbi, P. and Marshall, C. (Eds) *New politics of race and gender*. Washington and London: Falmer Press.
- GRACE, G. (1995). *School leadership: Beyond education management*. London: Falmer Press.
- KEITH, N. (1995). *Meeting the challenge of participatory educational reforms by creating democratic communities in diversity*. Annual meeting of the AERA, San Fco.
- M.E.C. (1997). *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Centros.
- MURPHY, J. y LOUIS, K.S. (1994) (Eds). *Reshaping the principalship*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- REITZUG, U. y CAPPER, C. (1993). *Deconstructing site-based management: Possibilities from emancipation and alternative means of control*. Documento Fotocopiado.
- ROST, J. (1994). Moving from individual to relationship: a postindustrial paradigm of leadership. Annual meeting of the AERA, New Orleans.
- SMYTH, J. (Ed) (1989). *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press.
- WEISS, C. y CAMBONE, (1994). Principals, shared decision making, and school reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16 (3) 287-301.

SUMMARY

Even recognizing the reached achievements, it is necessary to put of relief that we still have left road and cheats so that in the educational centers we do speak with all normality of processes of democratic administration and leadership. The impossibility of being released of the suffocating weight of bureaucratic interventionism has made of the administration to barely attractive task in the one that little or anything there is been able to peek around the presence of an authentic exercise of educational and democratic leadership.

RÉSUMÉ

Reconnaître les exploits atteints même, c'est nécessaire de mettre de soulagement que nous avons encore laissé route et trompeurs afin que dans les centres pédagogiques nous le bien parle avec toute la normalité de processus d'administration démocratique et direction. L'impossibilité d'existence publique du suffoquant poids d'à l'interventionnisme bureaucratique a fait de l'administration à tâche à peine attirante dans celui qui petit ou n'importe quoi il y est eu capable de jeter un coup d'oeil furtif autour de la présence d'un exercice authentique d'éducateur et direction démocratique.