

Pensando en los directores: ¿cómo concilian las presiones externas con la redefinición interna de su rol?*

por Roland Vandenberghe

Introducción

Un análisis válido de los nuevos roles y demandas para los directores implica comprender los cambios que han ocurrido en el contexto de la política en general y de las políticas educativas. Más aún, una comprensión clara de las demandas y limitaciones que enfrentan los directores es

crucial para la investigación, así como para la formación. Inclusive, un vistazo incompleto de recientes cambios legales y relativos al currículum en la parte flamenca de Bélgica aporta mucha información en el sentido de que los directores están continuamente enfrentados a un «contexto político turbulento» (Vandenberghe, 1995).

Un nuevo sistema nacional de inspección fue introducido por ley en 1991. Antes, un inspector visitaba un salón de clase y le daba *feedback* a un docente en particular. En otras palabras, sólo se evaluaba la profesionalidad individual de cada docen-

El autor.

Decano y catedrático de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) y director del Centro para la Política y la Innovación Educativa.

te. Ahora, un grupo de tres o cuatro inspectores visita el centro durante una semana, en la cual no observan solamente actividades de clase sino que entrevistan docentes, al director, a los estudiantes, y analizan documentos. Algunas semanas más tarde el centro recibe un informe de la inspección. El principal foco de este enfoque de «auditoría» no es más el docente individual sino el centro educativo como una organización, la colaboración entre miembros de equipo y las cualidades de liderazgo del director, entre otros. Vinculada a este nuevo sistema de inspección, se ha desarrollado una red de facilitadores externos del cambio.

Una de las expectativas es que los centros educativos, basados en el informe de evaluación, deberían crear un patrón de colaboración sistemático y continuo con un (o con un grupo) facilitador externo del cambio. Además de requerimientos legales para la inspección, en 1995 una nueva ley les solicita a las escuelas primarias el desarrollo de un *plan de trabajo local del centro* y un *plan de entrenamiento en servicio del centro*. Finalmente, una lista de requerimientos nacionales fue publicada indicando las metas mínimas a las que debía llegar cada escuela primaria. Esta publicación ha llevado al desarrollo de nuevos currícula y se espera que los centros educativos implementen estos currícula en los próximos años.

Un pensamiento implícito en toda la propuesta es que el director debe ser simultáneamente: un *intérprete de nuevas leyes*, un *gerente de programas*, un *líder pedagógico* y, de acuerdo con otro punto de vista, un *líder transformacional*. ¿Estamos buscando personas normales o alguna especie de dioses excepcionales? Esta multidimensionalidad del rol de dirección se observa en muchos países. No es fácil captar las consecuencias reales de esta multidimensionalidad para la práctica diaria de los directores y para el desarrollo de programas de formación, pero es fácil para los observadores externos subestimar la complejidad del rol de director. Basado en estudios recientes, exploro dos temas importantes que son buenos indicadores de esta multidimensionalidad, así como iluminan diferentes modos de tratar con las nuevas demandas y expectativas de la política educativa. Este trabajo limita su discusión a la educación primaria. Ello no significa que sólo los directores de escuelas primarias sean las «víctimas de un contexto de la política educativa desequilibrado, hostil y en permanente cambio» y que sean los únicos directores que deben «desarrollar nuevas y difíciles tareas en un contexto de medios que decrecen paulatinamente». Estas son preocupaciones para los directores tanto de nivel primario como medio.

Nuevos estándares a nivel nacional y la implementación de currícula desarrollados a nivel central demandan que el director se convierta en un vínculo entre el centro educativo y el nivel de las clases. En segundo lugar, como ya se indicara, las inspecciones de los centros producen un informe en el cual se describen puntos fuertes y débiles y los inspectores expresan cuáles son sus expectativas para mejorar los puntos débiles señalados. Esto significa que el director debe desarrollar

un plan de acción *con o sin el apoyo de un facilitador externo*. Esta es una tarea muy nueva para los directores.

El director: creador de complementariedad entre el nivel de centro y el nivel de clase

La publicación de estándares nacionales para la educación primaria, la implementación de nuevos currícula y la creación o la extensión de la provisión de necesidades especiales para niños diferentes o para niños con problemas de aprendizaje o problemas de conducta en centros de educación normal (para nombrar algunas pocas responsabilidades) ejerce una inevitable presión sobre el director para que sea un líder pedagógico. Uno podría señalar que esta tarea ha sido la actividad central de un director durante años. Sin embargo, el carácter oficial de estas demandas y propuestas, el debate público que generan y el potencial control por los inspectores crean un *alto grado de visibilidad*. En pocas palabras, tanto los docentes como los padres saben que el director debe hacer algo. Ya no es más posible para los directores escaparse; deben planificar, actuar y evaluar. Se espera que los directores se comporten de modo proactivo, y el liderazgo pedagógico se está convirtiendo en una parte «natural» de su tarea.

Esta nueva situación nos lleva a la interesante pregunta de cómo los directores deberían organizar esta parte de su tarea y qué tipo de competencias se necesitan para poner en práctica esta innovación. Un extenso análisis de tres estudios de caso (que forman parte de un estudio más completo) reveló un problema particular: la imperativa necesidad de una *complementariedad* entre el nivel del centro educativo y el nivel de la clase (Maes, Vandenberghe, Ghesquière, 1998). Este tipo de innovación apunta al mejoramiento de la práctica de los docentes y al desempeño académico de los estudiantes, pero el cambio de las prácticas de aula es una tarea muy demandante para los docentes. Éstos tienen que adquirir nuevos conocimientos y destrezas que difícilmente hayan experimentado en su propio aprendizaje como estudiantes o en su trabajo como docentes (Knapp, 1997).

Generalmente se espera que los cambios en las prácticas de los docentes estén complementados por cambios del propio centro; en otras palabras, el aprendizaje individual debe ser complementado por el aprendizaje organizacional. Sin embargo, este enunciado general deja la «naturaleza» de la relación entre ambos niveles sin clarificar. Según Knapp (1997, pp. 253–254), algunos investigadores han comenzado a explorar la existencia de relaciones posibles entre la construcción de capacidades a nivel individual y organizacional:

Los marcos teóricos y los hallazgos de esta línea de investigación apuntan a la importancia de la existencia de comunidades de práctica dentro del centro, las que pueden estimular o inhibir la capacidad de los docentes para actuar basándose en su conocimiento personal, en sus creencias y capacidades en el trabajo cotidiano.

Sabemos, por ejemplo, que cambios organizacionales tales como la participación en la toma de decisiones se han dirigido en general a aspectos organizacionales o no relativos al aprendizaje. Estos cambios están raramente orientados al núcleo básico de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Conley, 1991). En este caso, un cambio organizacional no apoya el proceso individual y profesional de aprendizaje que se necesita para cambiar las prácticas docentes.

Todavía no está claro de qué manera la participación en la toma de decisiones, la gestión basada en el centro educativo y las estrategias que fortalecen la participación de los docentes impactan el desempeño de éstos y, en última instancia, el de los estudiantes. En otras palabras, varias estrategias que proponen quienes lanzan las políticas son de dos tipos: o bien fortalecen los procesos de aprendizaje profesional de los docentes, o bien fortalecen el control burocrático de la enseñanza, lo que lleva a condiciones de trabajo de escaso apoyo para los docentes (Firestone & Bader, 1991; Rowan, 1990).

En un interesante análisis sobre *problemas de escala*, Elmore (1996) subraya la importancia de las estructuras organizacionales que intensifican y focalizan, más que disipan o dispersan, la motivación intrínseca para involucrarse en prácticas desafiantes. En términos de la complementariedad entre el centro educativo y el nivel de clase, sugiere que la unidad de trabajo en una organización que quiere cambiar sus prácticas docentes debería ser lo suficientemente pequeña como para que sus miembros pudieran ejercer una influencia real sobre las prácticas de los demás. Elmore (1996, p. 20) señala:

Ciertos tipos de estructuras son más proclives que otras a intensificar y focalizar la normas de la buena práctica: son organizaciones en las cuales las relaciones cara a cara dominan las relaciones impersonales y burocráticas, son organizaciones en las cuales las personas interactúan de forma rutinaria en torno a problemas compartidos sobre la práctica, y son organizaciones que focalizan en los resultados del trabajo de los docentes en relación con los estudiantes más que en las condiciones de trabajo de los profesionales.

Es más, enfatiza (1996, p. 25):

Si usted les pide a los docentes que modifiquen la manera en que se relacionan con los estudiantes y que se relacionen de manera diferente con sus colegas, los incentivos que operan en el nivel organizacional deben reforzar y promover esas conductas. Ánimo y apoyo, acceso a conocimientos especiales, tiempo para focalizar en los requerimientos de la nueva tarea, tiempo para observar a otros hacerlo, todo sugiere las diferentes formas en que el contexto de incentivos de la organización debe reflejar los requerimientos del aprendizaje.

En otras palabras, el aprendizaje individual y el desarrollo profesional de los docentes están en el corazón de la materia, pero apoyados por oportunidades, estructuras y normas de la organización.

Crear lazos de apoyo entre el nivel de centro (organizacional) y el nivel de aula (de enseñanza) es una tarea muy desafiante para directores. Entre otras cosas, significa que estructuras y procedimientos organizacionales deben proveer oportunidades de aprendizaje o incentivos para el desarrollo profesional de todos aquellos de los que se espera que cambien sus conocimientos, habilidades, creencias y actitudes.

Este enunciado general será fundamentado a través de información cualitativa tomada de tres escuelas primarias. Existía la expectativa de que las escuelas debían modificar las prácticas docentes de modo tal de prestar mayor atención en su práctica diaria a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. El rol del director será el foco principal de discusión.

En la *escuela A*, el director era percibido como un experto en enseñanza, pero incapaz de proveer apoyo a los docentes. Su principal prioridad era mantener el número de estudiantes en su centro. El director nunca organizaba reuniones y no comunicaba sus expectativas respecto a los estudiantes con necesidades especiales. Los docentes se sentían raramente apoyados en sus actividades de clase, aunque manifestaban que estaban acostumbrados a ello. No existía gran comunicación de información en general y cada docente sólo contaba consigo mismo para resolver sus problemas.

La conclusión parece clara. En este centro, los docentes trabajan en aislamiento profesional y el director no organiza actividades para quebrar este modo de organización, o para comunicar sus expectativas acerca del cuidado que requieren los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, el nivel de aula y el nivel de centro permanecen separados. El director es incapaz de crear lazos entre ambos niveles y no emerge del equipo una visión compartida acerca del cuidado que

requieren los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En la *escuela A*, entonces, existe un *statu quo* en términos del aprendizaje profesional individual, así como en términos del aprendizaje organizacional.

El director de la *escuela B* era una persona dinámica y hacía del cuidado por los estudiantes con necesidades especiales un tema central de su gestión. Comunicaba esta preocupación en muchas ocasiones, tanto a los docentes como a los padres; el equipo tomaba esta cuestión como central en su trabajo. Esta preocupación era apoyada por deliberaciones bien estructuradas que tenían lugar en reuniones multidisciplinarias y del equipo en general. Dichas reuniones constituían una base que garantizaba la continuidad de la información, cierta congruencia en los contenidos de la enseñanza y en la cooperación que se establecía con centros externos a las escuela. Entre estas reuniones había muchos contactos informales. Es más, existía una docente remedial, muy competente en esta escuela, que respondía de modo solvente a todas las demandas asociadas con el análisis y la atención de las dificultades de aprendizaje. Ella aplicaba todos los *tests* y estaba presente en todas las reuniones de equipo, así como en los contactos con los padres.

En términos del mismo director, la otra cara de la moneda puede expresarse así: *«por atención a estudiantes con necesidades especiales, los docentes de esta escuela generalmente entienden que consiste en brindar apoyo a alguien»*. En palabras sencillas, esto significaba, para muchos docentes de la escuela, que los niños con problemas de aprendizaje debían ser enviados a la docente remedial o a algún otro apoyo externo. El análisis de sus necesidades o el establecimiento de estrategias diferenciales de enseñanza no ocurrían en sus propias clases. En este sentido, era la docente remedial quien organizaba las reuniones con los padres de los niños que requerían atención. En cierta forma, la capacidad de diagnóstico y atención remedial estaba en las manos de dicha docente altamente competente.

En la relación entre el nivel de aula y el nivel de centro, la *escuela B* es un caso interesante, pues puede suponerse que existirán desarrollos positivos en el futuro. Este caso es particularmente interesante porque brinda la oportunidad de ilustrar la importancia de la complementariedad entre los niveles de aula y de centro. En el nivel del centro, el director comunicaba claramente la importancia del cuidado por los estudiantes con necesidades especiales, y los docentes sabían y reconocían esta prioridad. En este sentido, se puede relacionar esta prioridad con una (incipiente) presión en el equipo (Vandenberghe y Van der Vegt, 1992, p. 49; p. 86).

La colaboración fue sólo el comienzo, pero por el momento tenía escasa influencia en las actividades de los docentes individuales. El cuidado por los estudiantes con dificultades de aprendizaje era percibido como responsabilidad de otros, y todavía existía una tendencia a relegar problemas a recursos externos, como un docente remedial. La colaboración entre la docente remedial y los docentes de aula

permanecía desequilibrada; en otras palabras, esa docente tenía que tomar la iniciativa. Existían reuniones estructuradas y se estaban dando algunos pasos relativos a la continuidad y el apoyo; sin embargo, había poco impacto en las acciones de los docentes individuales.

En suma, el vínculo entre los niveles de aula y de centro radicaba en uno de los niveles en el sentido estructural, y era muy limitado en el sentido cultural. La capacidad de diagnóstico y de educación remedial que se puede desarrollar en el aula es todavía baja, debido a tres razones: 1) la relación de desequilibrio entre la docente remedial (estructura) y el equipo; 2) la falta de relaciones profesionales entre los docentes (cultura); y 3) la ausencia de reflexión específica basada en las experiencias de tratamiento con estudiantes con necesidades especiales. Mirando las actividades del director, puede afirmarse que creaba estructuras a nivel del centro con el propósito de apoyar el desarrollo individual y profesional, pero en términos de contenidos no existe atención sistemática durante las reuniones y discusiones respecto a las consecuencias en las actividades normales de aula.

En la *escuela C* encontramos muchas evidencias que permiten afirmar que el cuidado por los estudiantes con necesidades especiales era una preocupación real y una verdadera prioridad. El director era un *pionero* respetado por todo el equipo. El cuidado de los estudiantes con dificultades estaba tan arraigado en este centro que era evidente para los entrevistados. «Siempre ha sido así», afirmaban los docentes. Tanto el director como los docentes subrayaban el bienestar socioemocional de los estudiantes. Esto incluso era visible en la flexibilidad del docente remedial. Siempre que era posible, el docente remedial ayudaba en el salón de clases, de tal modo que se involucraba en las prácticas diarias de aula, lo que llevaba a que los estudiantes con necesidades especiales no tuvieran que abandonar sus clases para recibir atención especial. Esta visión también estaba presente en el hecho de que prácticamente todo el equipo docente asistía a entrenamiento en servicio sobre docencia remedial. El cuidado de estudiantes con necesidades especiales era parte de la cultura profesional de este centro. Existía presión combinada con apoyo profesional por parte del director, así como apoyo colegial entre los docentes.

Para comprender este centro es importante señalar que la conexión entre el nivel de centro y el nivel de aula era *funcional*; en otras palabras, las actividades de nivel de centro apoyaban el trabajo de aula. El director daba la oportunidad de analizar y discutir experiencias individuales profesionales entre todos los colegas. Esto explica por qué la atención a estudiantes con necesidades especiales era experimentada como una realidad, era vista como una parte esencial de la responsabilidad compartida del equipo, y se convirtió en uno de los aspectos sobre los cuales existía consenso entre los docentes.

En un sentido más general, el nivel de centro se convirtió en funcional cuando en la realidad cotidiana se dedicó atención a la profesionalidad individual de los miem-

bros del equipo. No era sorprendente encontrar experiencias de formación en servicio colectivas. En contraste con los otros dos centros, en éste se ofrecían condiciones en las cuales los docentes podían aprender y encontrar apoyo en el equipo para desarrollarse profesionalmente. Las innovaciones no se apoyaban tanto en cambios estructurales en el centro, como en las condiciones de trabajo colaboradoras en las que los docentes se desarrollaban en conocimientos y habilidades y sentían una preocupación más profunda por el centro educativo (Smylie, 1994, 1995, 1996). Aquí, el aprendizaje ocurría a través de la experiencia y del hecho de compartirla cuando era confrontada con los problemas y las tareas diarias.

A través de estas tres descripciones sintetizadas, es posible deducir que los directores difieren de forma considerable en su capacidad de crear lazos entre los niveles de centro y de aula. El liderazgo pedagógico ocurre de manera muy diferente en el nivel local de cada centro. *Local* se refiere a la organización que implementa (centro educativo), la cual está involucrada en la puesta en marcha de un concepto educativo derivado del contexto de la política educativa, y a los miembros individuales que se dedican a implementar nuevas prácticas profesionales en su propio lugar de trabajo (el aula). En el desarrollo de su trabajo de implementación, los docentes están generalmente ocupados en tareas concretas tales como probar nuevos materiales, experimentar nuevos métodos, poner en práctica nuevos enfoques didácticos e instalar procedimientos gerenciales diferentes. Los docentes tienen que desarrollar nuevas habilidades, y los directores crean estructuras y una cultura (a través de lo que hacen, no hacen, dicen, y demuestran) que apoya el desarrollo profesional de los docentes.

A través de la exploración de la complementariedad entre los niveles de centro y de aula y el rol del director, he tratado de desmitificar y desvelar el concepto de *liderazgo pedagógico*. Para los directores, poner en práctica un concepto educativo valioso (presentado y apoyado por los responsables de la política educativa y, por lo tanto, que se convierte en un tema público) siempre significa trabajar con profesionales y, al mismo tiempo, prestar atención a la reestructura del escenario local de forma tal de apoyar el desarrollo de estos profesionales. En otras palabras, un líder pedagógico debe mirar la dinámica que opera tras los comportamientos de implementación concretos y también concentrarse en las preocupaciones implícitas que las personas tienen cuando ponen en práctica un concepto educativo.

En suma, futuras investigaciones e instancias de formación deberían analizar las complejas condiciones de trabajo existentes y conceptualizar estas condiciones en términos organizacionales y de preocupaciones personales, así como también las relaciones entre ambos (van der Vegt, Smyth, & Vandenberghe, 1998).

El director: un gerente de proyectos

Como se indicara en la introducción, un nuevo sistema de inspección fue introducido en 1991 en Flandes, en el norte de Bélgica. Este cambio ha sido crucial no sólo para los docentes sino también para los directores. Ello es así especialmente para los directores, porque sus capacidades como líderes son evaluadas, pero también porque existe la expectativa de que, una vez que el informe de inspección final es presentado y discutido, el director desarrollará un proyecto y organizará una serie de actividades de seguimiento. Parte de ese proyecto se refiere al establecimiento de vínculos de trabajo con facilitadores externos del cambio y el desarrollo de un plan específico en servicio. Aquí también, los cambios que ocurren en el nivel de la política lanzada centralmente tienen serias consecuencias para el rol del director y también aumentan la visibilidad del líder del centro.

En un extenso estudio cualitativo, 13 escuelas primarias que habían sido evaluadas por un equipo de inspectores fueron analizadas más profundamente. En dicho estudio se brinda una descripción elaborada de las actividades que habían tenido lugar justo antes, durante y después de la evaluación; se describen los efectos y se brinda una explicación para las diferencias existentes entre los centros (Vandenberghé & Kelchtermans, 1997). En la sección próxima presentamos algunos resultados y conclusiones de este estudio. El principal propósito es describir el impacto del nuevo sistema de inspección sobre el director, pero también indicar que el control externo crea oportunidades para él.

En los trece centros, la mayoría de los docentes informó que había tomado conciencia del importante rol y de las responsabilidades del director. Algunas preguntas planteadas por el equipo de inspectores también revelaron el irremplazable rol del director. Esto significaba, entre otras cosas, que los docentes concordaban en colaborar más intensamente, en comunicarse informalmente acerca de sus actividades docentes diarias y en participar en programas de formación en servicio, entre otros temas. En suma, la focalización de la atención en el rol central del director por parte de la inspección resultaba en una mayor aceptación por parte de los docentes del rol de líderes que asumen los directores.

Esto significa también que, para un director, la visita de un equipo de inspectores, y sobre todo la crítica específica que éstos presentan en sus informes de evaluación, ofrece una plataforma no sólo para acciones iniciadas por él sino también para la justificación de sus demandas. Incluso para directores dotados de un bajo liderazgo o sin una visión clara, las demandas presentadas en el informe de evaluación ofrecen oportunidades para la introducción de algunos cambios que ocurren tanto en el nivel del centro como en el nivel del aula. Parecería que el aumento de la presión externa por rendir cuentas da lugar al surgimiento de fuerzas que apuntan al

aumento de la autoridad de los directores: los intereses profesionales del director pueden ser fortalecidos por la autoridad externa y por la rendición de cuentas.

Existe otro aspecto para presentar. En algunos centros la visita de inspección dio la oportunidad a algunos docentes de formular disconformidad sobre su director. Describían, a veces muy vívidamente, la falta de apoyo profesional y emocional, un enfoque burocrático y parcial, canales de comunicación cerrados u otras preocupaciones. En dos centros, esto llevó a la renuncia del director.

Desde una perspectiva positiva, diez de los trece directores expresaron claramente que las discusiones con el equipo de inspección permitieron clarificar cuál era la visión de los inspectores sobre lo que constituye una buena educación y un centro educativo profesional. Esto significó que los directores ahora saben qué es lo que podrían o deberían hacer de modo de estar a la altura de dichas expectativas generales. Más específicamente, en las entrevistas los directores nos comunicaron que el informe de evaluación de inspección es una base de trabajo para el desarrollo de una actividad y un plan de inversiones para el futuro cercano. Es más, eran capaces de articular una *región de objetivos*, es decir, la imagen del futuro estado del Centro (ver Vandenberghe, 1995, p. 44). Dadas las tareas específicas que se describen en el informe de evaluación, esta región de objetivos es, más que una visión distante, un plan que se puede traducir concretamente en tareas, y a veces en estructuras. También observamos que muchos directores, aunque sabían lo que querían hacer, todavía hablaban de los numerosos obstáculos que debían superar. Como se observa muchas veces en literatura sobre innovación educativa, existe una seria distancia entre un plan y su implementación.

A partir de esta observación, es claro que (como se señaló en el comienzo de esta sección) el nuevo sistema de inspección tiene importantes consecuencias para el rol del director. El simple hecho de que exista un informe de inspección, que este informe sea discutido dentro del equipo, que relativamente claras expectativas sean presentadas, todo esto lleva a la instalación de un plan de seguimiento. Esta situación también crea oportunidades para el director como líder del equipo. Debería recordarse que el director se enfrenta, además, a las limitaciones que existen en la estructura y los procesos que tiene el centro en cuanto organización.

Comentario final

En la introducción a este trabajo se hizo hincapié en la multidimensionalidad del liderazgo. Como resultado de una creciente interacción con el contexto de la política educativa, que es muy complejo, los directores se ven forzados a rediseñar su rol y, al mismo tiempo, a desarrollar tareas de diferente naturaleza. Esto fue ilustrado a partir de la descripción del director como un *nexo* entre el nivel del centro y el

nivel del aula, y a partir del análisis de las consecuencias de un renovado sistema de inspección. Es obvio que el director experimenta un *incremento en el grado de vulnerabilidad* y que las nuevas y específicas expectativas que se generan determinan un *alto grado de visibilidad*. Esta vulnerabilidad y visibilidad —que también refuerzan la responsabilidad del director— en definitiva *alteran el significado del trabajo*.

La interacción entre el centro, la administración central y el contexto local se basa en un contrato psicológico. Esto también es cierto para la forma en que el director interactúa con los miembros del equipo. Creemos que los cambios en el rol y las tareas del director llevan a cambios en el contrato psicológico y, más generalmente, en el significado que tiene su trabajo. Rousseau (1995, p. 9) define el contrato psicológico como «*creencias individuales, moldeadas por la organización, que se refieren a los términos de un acuerdo entre los individuos y su organización*».

La creación consciente de vínculos entre el centro y el aula, de modo tal de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, y la planificación de actividades de seguimiento posteriores a un informe de inspección, llevarán al rediseño de los contratos psicológicos existentes. Rousseau considera que la duración y la especificidad de los requerimientos de desempeño son las dimensiones primarias de los contratos psicológicos. En términos de duración, diferencia entre contratos relacionales (donde se intercambian la lealtad por una seguridad laboral de largo término) y contratos transaccionales (donde se enfatiza la provisión de conocimientos a corto plazo). En relación con los requerimientos de desempeño —y esto es importante para nuestra discusión—, los contratos relacionales brindan a los empleados (por ejemplo, a los docentes) la posibilidad de determinar la naturaleza y el alcance de su contribución y le brindan a la organización la posibilidad de determinar cómo provee reconocimientos y recompensas. En contraste, los contratos transaccionales claramente especifican las expectativas acerca de la naturaleza y la calidad de las contribuciones de los empleados y la compensación que la organización debe proveer para los desempeños aceptables. Una presión mayor del contexto de la política, que lleva a expectativas específicas en términos del desarrollo profesional individual y organizacional, crean una especie de contrato transaccional. Se espera que los docentes implementen actividades de enseñanza y aprendizaje para alcanzar desempeños específicos con sus alumnos. Los directores deben rediseñar sus relaciones de trabajo con los miembros del equipo de modo tal de resolver los problemas planteado en el informe de evaluación —el cambio está fuera de los contratos relacionales.

Existe presión y control en varios niveles del análisis, y no se acepta una manera rutinaria de trabajar. Una cierta forma de confianza natural en la profesionalidad de cada miembro del equipo se da por obvia. Para el futuro próximo, para restaurar los

contratos relacionales, uno debería buscar medios de establecer un compromiso de largo plazo, así como de establecer mecanismos que apoyen la clarificación y la redefinición de las expectativas de desempeño. Esto es lo que Rousseau describe como un contrato balanceado, que se describe más ajustadamente como un contrato relacional renegociado, uno en que las organizaciones (los centros educativos) y los individuos, motivados por presiones externas clarifican los indicadores de desempeño más específicamente. De este modo cerramos la discusión, paradójicamente, con una nueva y difícil tarea para el director.

Traducción: Dra. Adriana Aristimuño

Referencias

- CONLEY, S. (1991). «Review of research on teacher participation in school decision making». *Review of research in Education*, 17, 225–256.
- ELMORE, R. F. (1996). «Getting to scale with good educational practise». *Harvard Educational Review*, 66, 1–26.
- FIRESTONE, W. A. y BADER, B. D. (1991). «Professionalism or bureaucracy? Redesigning teaching». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 67–86.
- KNAPP, M. S. (1997). «Between systemic reform and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, implementation and professional learning». *Review of Educational Research*, 67, 227–266.
- MAES, F., VANDENBERGHE, R. y GHESQUIÈRE, P. (1998). *The imperative of complementarity between the school level and classroom level in educational innovation* (manuscrito en proceso de publicación).
- MARKS, H. M. y LOUIS, K. S. (1997). «Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245–275.
- ROUSSEAU, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ROWAN, B. (1990). «Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools». *Review of Research in Education*, 16, 353–389.
- SMYLIE, M. A. (1994). «Redesigning teachers' work: Connections to the classroom». *Review of Research in Education*, 20, 129–177.
- SMYLIE, M. A. (1995). «Teacher learning in the workplace: Implications for school reform». En T. R. Guskey, y M. Huberman (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92–113). Nueva York: Teachers College Press.

- SMYLIE, M. A. (1996). «From bureaucratic control to building human capital: The importance of teacher learning in education reform». *Educational Researcher*, 25 (9), 9 –11.
- VANDENBERGHE, R. y VAN DER VEGT, R. (1992). *Scholen in de vernieuwingsarena (Schools in the innovation arena)*. Leuven – Apeldoorn: Garant.
- VANDENBERGHE, R. y KELCHTERMANS, G. (1997). *Evaluatie van het beleid inzake kwaliteitszorg. (Evaluation of quality control policy)*. University of Leuven: Center for Educational Policy and Innovation.
- VANDENBERGHE, R. (1995). «Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions». *Journal of Educational Administrations*, 33,31,51.
- VAN DER VEGT, R., SMYTH, L. F. y VANDENBERGHE, R. (1998). *Implementing educational policy at the school level; Organization dynamics and teacher concerns* (manuscrito en vías de publicación).

Resumen

Observando los más recientes cambios en el contexto de la política educativa, es difícil subestimar el rol central del director. Los directores deben ejercer simultáneamente diferentes roles e implementar actividades de una variada naturaleza. Como un líder pedagógico, el/ella debe ser capaz de crear lazos de apoyo entre el centro educativo y el nivel de la clase. El aprendizaje individual y el desarrollo profesional de los docentes deben estar vinculados a, y apoyados por, un desarrollo organizacional apropiado. Como un gerente de proyecto, el director debe desarrollar e implementar un plan específico de modo de resolver problemas que le sean señalados por el cuerpo de inspectores. Ambas tareas —líder pedagógico y gerente de proyecto— son ilustradas en este trabajo.