

Evaluación crítica del modelo directivo LODE (1985)

Joan Josep Charles Llorens

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ EDUCATIVA

"EVALUACIÓN CRÍTICA DEL MODELO DIRECTIVO LODE (1985)"

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR: JOAN JOSEP CHARLES LLORENS

BAJO LA DIRECCIÓN DEL Dr. SERAFÍN ANTÚNEZ MARCOS

BARCELONA, a 1 de Julio de 2009.

RESUMEN

La presente investigación en forma de tesis doctoral, pretende ser una reflexión rigurosa acerca de las fortalezas y debilidades del modelo directivo de los centros educativos españoles de primaria y secundaria, así como una prospección realista y completa acerca de la manera en que debería ser implementado un hipotético modelo directivo profesional de centros educativos en el contexto social y educativo español.

ABSTRACT

The present research in the form of a doctoral thesis, is intended to be a rigorous reflection about the strengths and weaknesses of the managerial educational model in Spain, both in primary and secondary schools. Besides, it tries to give a realistic and complete view on the way how to implement a hypothetical model of professional management in schools within the social and educacional Spanish context.

Página

ÍNDICE..... 3

Capítulo 1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación del problema a investigar..... 7
1.2. Objetivos de la investigación..... 8
1.3. ¿Cuál es el problema? 9
1.4. Principales ideas que se van a tratar en la tesis 11
1.5. Argumentos: limitaciones del modelo LODE (1985)..... 11
1.6. De cómo voy a trabajar: el 'modus operandi'.....14

Capítulo 2. FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN: SITUACIÓN ACTUAL DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EN ESPAÑA

2.1. Una visión de conjunto..... 18
2.2. El estado actual de la cuestión..... 22
2.2.1. Algunas contradicciones observadas.....33
2.3. La profesionalización de la función directiva: ¿cómo debería ser planteada?..... 35
2.3.1. Consideraciones generales..... 35
2.3.2. El director profesional como líder..... 37
2.3.3. La formación del directivo profesional..... 38
2.3.4. La necesaria evaluación del desempeño directivo 39
2.3.5. El cambio de paradigma: del liderazgo transaccional al pedagógico.....41
2.3.6. Reflexiones diversas en torno a las aportaciones profesionales de directivos de educación.....45
2.3.7. Los pasos concretos hacia la dirección profesional: el caso catalán.....50
2.4. Participación de la comunidad educativa y profesionalización de la función directiva en educación: ¿conceptos antagónicos?.....52
2.4.1. Algunas precisiones conceptuales..... 52
2.4.2. Los antecedentes inmediatos de la profesionalización: el cuerpo de directores de primaria y su contexto..... 54
2.4.2.1. El porqué de la extinción del cuerpo de directores de primaria..... 54
2.4.2.2. La emergencia del modelo participativo de dirección 56
2.4.3. Las formas arcaicas de profesionalización directiva..... 61
2.4.3.1. Antecedentes remotos del a profesionalización directiva: evolución hasta la actualidad..... 61
2.4.3.2. El perfil directivo desde una perspectiva amplia: cómo identificarlo y potenciarlo..... 65

2.5. ¿Por qué es tan importante una dirección de calidad en los centros educativos?.....68
2.5.1. ¿Qué es la calidad en educación?..... 68
2.5.2. ¿En qué consiste una dirección de calidad? 71
2.5.3. La importancia del liderazgo en las organizaciones: un caso real..... 83
2.5.4. La realidad de la dirección y gestión de centros educativos.. 83
2.5.4.1. ¿Existe una dirección de calidad en los centros

educativos que permita confiar en que sea capaz de liderar procesos educativos de calidad?..... 83

2.6. Significado y alcance real de la participación al amparo de la LODE (1985): ¿es verdaderamente democrático el funcionamiento de los centros educativos?.....98
2.6.1. Los fundamentos de la participación educativa..... 98
2.6.2. El papel de los consejos escolares en el proceso participativo... 109
2.6.3. El sentido de la participación..... 110
2.6.4. Las limitaciones del modelo participativo..... 115
2.6.5. Análisis de la participación de los diferentes estamentos..... 120

2.7. ¿Qué entendemos por dirección profesional?.....123
2.7.1. ¿En qué debería consistir la profesionalización de la función directiva?.....123
2.7.1.1. De cómo debería ser planteada la dirección profesional de los centros de primaria y secundaria en España..... 123
2.7.2. Las motivaciones del directivo profesional..... 124
2.7.2.1. De cómo habría que motivar a los directivos profesionales: ¿con dinero o con prestigio profesional?.....124
2.8. ¿Qué tipo de dirección requiere una escuela altamente efectiva?..... 127
2.8.1. Una visión panorámica de la cuestión..... 127
2.9. Aportaciones teóricas al diseño de un modelo directivo profesional para los centros educativos españoles (o de cómo debería ser en el futuro el ejercicio de la función directiva para la calidad en educación).....127
2.9.1. Descripción del problema.....127
2.9.2. Acerca de las ventajas e inconvenientes de una dirección profesional de centros educativos..... 142
2.9.2.1. Las ventajas..... 142
2.9.2.1.1. Una visión de conjunto..... 142
2.9.2.1.2. ¿La estabilidad de la dirección comportaría una mejora de la calidad educativa?..... 144
2.9.3. El director escolar como líder pedagógico..... 153

2.9.4. Despolitizar el debate educativo.....159
2.9.4.1. Una visión global de la cuestión..... 159
2.9.5 De la participación formal en los procesos educativos a la participación real en el control de la calidad educativa.....161
2.9.5.1. Una visión global de la cuestión..... 161
2.9.6. Un consejo escolar flexible y abierto a la participación social..... 162
2.9.7. Hacia un nuevo liderazgo: participativo, pedagógico y de calidad..... 170
2.9.7.1. Una visión global de la cuestión..... 170
2.9.8. La autonomía del centro educativo.....175
2.9.8.1. Una visión global de la cuestión..... 175
2.9.9.Una dirección profesional adaptada a las características de cada centro.....183
2.9.9.1. Una visión global de la cuestión..... 183

2.9.10. La selección del director basada en criterios profesionales..... 190
2.9.10.1. Una visión del director basada en criterios profesionales.190

2.9.11.El director profesional como líder de un proyecto educativo de calidad..... 192
2.9.11.1.Una visión global de la cuestión..... 192
2.9.12. La evaluación de la función directiva y del centro..... 192
2.9.12.1. Una visión general del tema..... 192

2.9.13. La renovación de la profesión docente como factor decisivo del cambio educativo..... 194
2.9.13.1. Una visión global de la cuestión..... 194

Capítulo 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 197
3.1. Planteamiento general.....197
3.2. Los detalles concretos.....199
3.3. Tratamiento de la información: el análisis de datos cualitativo....203
3.3.1. Análisis de datos y elaboración del informe de investigación y las conclusiones.....203
3.3.2. Niveles de análisis e inferencia..... 207
3.3.2.1.Nivel 1: Segmentación y categorización de las unidades de significado.....208
3.3.2.2.Nivel 2: Núcleos temáticos emergentes o dominios cualitativos..... 214
3.3.2.3.Nivel 3: Vectores cualitativos emergentes..... 216
3.3.3. El tratamiento de la información: generalidades..... 218
3.3.4. El tratamiento de la información: análisis..... 219
3.3.5. 1ªFase: análisis exploratorio..... 221
3.3.6. 2ªFase: análisis confirmatorio..... 222
3.3.7. Estrategias de rigor..... 223

Capítulo 4. SOBRE EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA. (DE CÓMO DESARROLLAN -O CONSIDERAN QUE DEBERÍA SER DESARROLLADO- EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA NUESTROS ENTREVISTADOS: LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO..... 225
4.1.La influencia del modelo directivo sobre la calidad en educación. 225
4.2.La influencia del nivel de autonomía de los centros sobre la calidad educativa..... 249
4.3.La influencia del a evaluación sobre la calidad educativa de los centros..... 254
4.4.La influencia del sistema de selección y del perfil del director sobre la calidad educativa..... 259
4.5. La influencia del nivel y calidad de la participación sobre la calidad educativa.....270
4.6. La influencia de una posible profesionalización de la función directiva sobre la calidad en educación..... 285

4.7. La influencia de la formación de los directivos sobre la calida educativa..... 294
4.8. De cómo ejercen los directivos entrevistados sus tareas directivas en educación..... 297
4.9. La influencia de la autonomía de centros sobre la calidad educativa en la opinión de nuestros entrevistados.....331
4.10. El liderazgo directivo en opinión de nuestros entrevistados.....337
4.11. La visión de los entrevistados respecto de la renovación de la profesión docente.....342
4.12. Diversas disfunciones observadas..... 345
4.13. Sobre el acceso a la dirección profesional.....352
4.13.1. Los méritos y capacidades exigibles a los candidatos.....352
4.13.2. El perfil profesional adecuado.....358

Capítulo5. CONCLUSIONES Y RESUMEN..... 360
5..1. CONCLUSIONES..... 360
5..1.1. Primera 360
5..1.2. Segunda 364
5..1.3. Tercera 367
5..1.4. Cuarta 373
5..1.5. Quinta..... 377
5..1.6. Sexta 381
5. .1.7. Séptima 386
5..1.8. Octava 389
5..1.9. Novena 392
5..1.10. Décima 394
5..1.11. Undécima 396
5..1.12. Duodécima 403

5.2. A MODO DE SÍNTESIS..... 410
5.3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 414
5.4. ANEXO: CONTRASTE DE FIABILIDAD DE LAS ENTREVISTAS.430

Capítulo 1.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1. Identificación del problema a investigar.

He podido constatar durante los 21 cursos que llevo impartiendo clases en educación secundaria – formación profesional y bachillerato- que existen muchas cosas que no cuadran en lo referente al proceso de elección-selección, a la formación y al ejercicio de la función directiva en los centros públicos de enseñanza primaria y secundaria.

Según mi parecer, son demasiadas las cosas que no van todo lo bien que sería deseable. Atribuyo una parte importante de las causas a deficiencias del modelo de dirección de centros actualmente vigente, aunque hay que reconocer que las causas van mucho más allá del modelo. Y no quiero quedarme de brazos cruzados ante una situación que me duele particularmente. Por ello, me propongo analizar a fondo los puntos fuertes y débiles del actual modelo de dirección, emanado de la LODE (1985) y, si tal análisis lo revelara como conveniente, proponer soluciones adecuadas a cada una de tales deficiencias o, si estas fueran tan numerosas y graves que desaconsejaran la continuidad de tal sistema directivo, proponer una alternativa que superare las limitaciones del presente.

De hecho, desde que comencé los cursos de doctorado en octubre de 2001 y he ido adentrándome en la temática de la dirección y organización de centros educativos, se me ha hecho paulatina pero crecientemente evidente que son legión los que están en este aspecto en sintonía con mi forma de percibir este tema. No obstante, cada persona ofrece matices propios y diferenciados. Algunos son muy beligerantes contra el modelo existente, otros reconocen que las cosas no están bien pero prefieren la comodidad del “dolce fare niente”.

Hasta el momento en que comencé el doctorado, yo mismo era un profano en cuestiones pedagógicas y de organización escolar y no conocía ni autores ni fuentes de información sobre la materia. Pero a medida que avanzaba en el estudio he podido comprobar que existe una amplia corriente de opinión que pretende un cambio, profundo o leve, del modelo. No obstante, también existen los que no están interesados en ello y consideran que las cosas ya están bien como están.

Así mismo, he sufrido de forma reiterada en mi propia persona, la falta de formación intelectual y humana –soberbia, egoísmo, vanidad…- de mis colegas que ejercían funciones directivas. He podido percibir, de forma clara y evidente, cómo les cambia el carácter cuando –a dedo, no por elección- acceden al cargo y como la mayoría se transforman en pequeños tiranos sin escrúpulos debido a su falta de recursos intelectuales y de confianza en sí mismos, lo que provoca que siempre estén en guardia ante el “fantasma” de aquellos que les quieran “robar su queso”. Me preocupa el tema porque tengo, desde siempre, un gran interés por los temas relativos al comportamiento humano y por los concernientes a dirección en general, materias que siempre han sido de mi interés.

Comprendo perfectamente la complejidad de la investigación que he llevado a cabo desde octubre de 2001 hasta el día de hoy, pero intuyo que es muy necesaria a pesar de sus enormes limitaciones. Cuando la comparo con las de algunos notables

investigadores me doy perfecta cuenta de sus carencias e imperfecciones pero también quedo convencido de su necesidad pues no son muy pocas las que se arriesgan a hacer una proyección de futuro y a plantearse la posible existencia de un modelo alternativo con todo detalle. La inmensa mayoría de las investigaciones que he tenido el gusto de poder consultar hacen referencia a lo que ya existe, lo analizan con todo lujo de detalles, y llegan a preguntarse –sólo algunas- los porqué de las deficiencias del actual modelo, pero no proponen un hipotético modelo alternativo que tenga fuste suficiente para llegar a ser posible. Es esta la principal aportación de la presente investigación la cual, a pesar de sus numerosas imperfecciones -fruto de la inexperiencia como investigador de su autor-, del hecho de que éste era hasta hace poco un lego en la materia y de la parquedad de recursos con que se ha contado, intenta, utilizando argumentos consistentes, proponer soluciones viables y realistas a las carencias del presente y hace un ejercicio de proyección virtual de lo que podría llegar a ser –o no- un posible modelo directivo profesional adaptado a la historia y a la idiosincrasia de la enseñanza no universitaria española.

Pero, para ello, se ha hecho necesario primero, investigar pormenorizadamente los factores internos y externos que conlleva el ejercicio de la función directiva en los centros de educación primaria y secundaria –públicos y privados- a fin de determinar las fortalezas y las limitaciones del modelo directivo emanado de la LODE (1985). Con tal finalidad, se ha concebido y sometido a investigación, a través del juicio razonado de los entrevistados y su contraste con las evidencias aportadas por las investigaciones precedentes, un modelo directivo profesional de centros educativos no universitarios adaptado a la cultura educativa española. Los resultados de tal propuesta son recogidos en el presente trabajo.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Sin ánimo de ser exhaustivos, nos hemos propuesto al iniciar el presente trabajo lograr, cuando menos, los siguientes **objetivos terminales:** a) Poner en evidencia las principales fortalezas y debilidades del modelo directivo emanado de la LODE (1985); b) Contrastar las características que debería presentar un hipotético modelo directivo profesional adaptado al contexto del sistema educativo español así como sus posiblidades de éxito. Para ello, hemos previsto trabajar en la consecución de los **objetivos secuenciales** siguientes:

1º Hallar argumentos consistentes que pongan en evidencia las arbitrariedades en el proceso de selección del director así como las limitaciones y carencias existentes en el funcionamiento del supuesto sistema participativo/democrático que emana de la LODE (1985).

2º Hallar argumentos consistentes que pongan en evidencia tanto los puntos fuertes como los débiles del modelo directivo emanado de la LODE (1985).

3º Recoger de forma sistemática y ordenada propuestas de solución ante las debilidades que presenta el modelo directivo emanado de la LODE (1985). Se trata, en definitiva, de hallar respuesta a la pregunta: **¿cómo puede mejorarse la eficacia del modelo sin perder nivel democrático?** Es la respuesta a esta pregunta el 'leit motiv' y eje principal de la investigación así como el cimiento sobre el que se asienta la propuesta del modelo alternativo.

4º Recoger de forma sistemática y ordenada argumentos que permitan hallar una respuesta fiable a la pregunta **¿cómo debería ser conducido e implementado el cambio social que hiciera posible un hipotético -pero previsible- modelo directivo profesional si se llegara a la conclusión de que éste fuere necesario?.**

Para lograr tales objetivos, he diferenciado 12 ítems que representan y revelan los que, a mi parecer, son los 12 aspectos principales (las 12 caras del prisma) del tema objeto de investigación. Tales ítems se corresponden con las 12 categorías de investigación: MODD (modelo directivo) que investiga sobre la filosofía y aspectos generales, en abstracto, del modelo o sistema de dirección; FUND (función directiva), referida a métodos, prácticas, y deontología que caracterizan los eventos consuetudionarios en el ejercicio de la función directiva; PROF (profesionalización) que hace referencia a los aspectos concretos que deberían caracterizar la implementación de una hipotética función directiva profesional; PART (participación) relativa a métodos, prácticas, y deontología que caracterizan la cotidianidad de la participación de la comunidad educativa en los centros; ADMN (administración e inspección) que hacer referencia al rol que desempeña o debería desempeñar la administración y su brazo ejecutivo, la inspección educativa, en la vida de los centros; EVAL (evaluación) referida a los procesos, por acción u omisión, relativos a la evaluación de centros, de la función docente o de la función directiva; PERD (perfil directivo) aspectos concretos y precisos acerca del perfil idóneo para el acceso a la función directiva; FORM (formación) relativa a los aspectos concretos y precisos sobre formación adecuada para el acceso y la permanencia exitosa en el ejercicio de la función directiva; SELD (selección del director) que hace referencia a los aspectos concretos y preciso acerca de cómo debería estructurarse el proceso que permitiese escoger a los candidatos idóneos para desempeñar la función directiva; AUTO (autonomía de centros) que incluye bajo este epígrafe todo lo relativo al a estructuración, implementación y desarrollo de un nivel idóneo de autonomía en los centros educativos; LIDD (liderazgo directivo) que comprende bajo este título lo referente al liderazgo en educación: rasgos característicos de los líderes, idiosincrasia del liderazgo, etc.; DISF (disfunciones y anomalías) que incluye bajo este nombre aquellos aspectos, rasgos, limitaciones, etc. que erosionan o entorpecen la consecución de un alto nivel de calidad en educación.

1.3. ¿CUAL ES EL PROBLEMA?

La respuesta, en mi opinión, es clara: que el actual sistema directivo de los centros educativos públicos primero, no es democrática, a pesar de que constantemente se está vendiendo la idea de que sí lo es y, segundo, no es eficiente. Si fuera muy eficiente a pesar de no ser democrático, ésta enorme virtud compensaría la falta de la otra, pero los hechos demuestran que carece de ambas cualidades. La siguiente pregunta, por lógica, deberá ser ¿por qué?

A) ¿Por qué no es democrático?
B) ¿Por qué no es eficiente?

A) Primero, porque **no existen controles internos eficaces** que garanticen la ecuanimidad e imparcialidad de las actuaciones directivas. El control externo ejercido por la Dirección Territorial a través de la Inspección Educativa es insuficiente: llega tarde y cuando los errores ya han causado estragos.
Segundo, porque se produce con demasiada frecuencia y de forma consciente, premeditada e interesada, una monopolización de la información relevante en

manos del grupo interno de poder lo que imposibilita que se pueda valorar con objetividad y conocimiento de causa el ejercicio de la función directiva.

Tercero, porque quienes detentan el poder crean a su alrededor una "corte" de personas solamente interesadas en su propio provecho y promoción personal y no en la calidad de la educación, que sería lo correcto. Al mismo tiempo, se encargan de generar una espesa cortina de humo que impide apreciar los errores habidos en la gestión y cercenar de raíz cualquier iniciativa que no provenga de quienes forman parte del clan que dirige el centro en aquél momento.

Cuarto, porque la posesión y el ejercicio del poder hace que se cree en torno a éste una dinámica de relaciones y situaciones que actúan como fuerza centrípeta para favorecer, por intereses creados, la continuidad en el mismo, a toda costa y a cualquier precio –abuso de poder, generar agravios comparativos o situaciones flagrantemente injustas, etc.- independientemente de la calidad o acierto en la gestión efectuada. De hecho, tal y como nos recuerda Morgan (1990; 172): "El poder se alimenta de poder".

Si dicho poder fuera ejercido por personas altamente cualificadas cuya principal motivación consistiera en el logro de altas cotas de calidad educativa, el problema, a mi parecer, no existiría. Pero, como ya he explicado, la motivación de quienes buscan poder raramente suele ser ésta, sino satisfacer sus egoístas ambiciones personales.

B) Primero, porque no se da con la frecuencia y en el grado que sería deseable, una autocrítica efectiva en el seno del grupo dirigente: quienes lo forman están atrapados por el proceso de toma de decisiones "por consenso" en el sentido que relata Morgan (1990: 190). No existe el pensamiento crítico endógeno: los diálogos y procesos de toma de decisiones favorecen y protegen la figura del líder y la cohesión grupal, aunque se esté equivocado, aunque se atente contra los más elementales principios de la calidad educativa, prevalece el sentimiento de auto-protección del grupo que detenta el poder. La consecuencia de la repetición durante largo tiempo de actos de este tipo puede disminuir de forma grave la calidad educativa impartida por un centro.

Segundo, porque no existe un proceso de selección racional de la figura del director, sino que éste es elegido bajo criterios privados y subjetivos –a dedo-. Se accede al cargo sin formación suficiente y no existe un proceso de formación continua del equipo directivo. No obstante el poder fáctico de que dispone una dirección es elevado: de ello son testigos los interinos o sustitutos, que dependen de la firma de la dirección para renovar sus nombramientos como profesores.

Tercero, porque no existe un verdadero proceso de evaluación interna y/o externa que proporcione un feed-back adecuado para la evaluación del trabajo directivo y la mejora continua del mismo. Idénticamente, para el trabajo docente.

Cuarto, porque se produce en el seno de la institución un fenómeno que Sócrates calificó como de "cárcel psíquica", que impide tener una visión objetiva de los procesos internos de la institución: se mantiene un entramado de apariencias para auto-justificarse y se desvincula e impermeabiliza a la institución del exterior. Justo lo contrario de lo que exigen los cánones de la calidad educativa, que se fundamenta en la transparencia, la relación continua recíproca de la institución con la sociedad y en hacer que la realidad prevalga sobre las apariencias.

1.4. PRINCIPALES IDEAS QUE SE VAN A TRATAR EN LA TESIS.

- 1º El grado de **eficacia y de democracia** en el procedimiento de elección del director.

- 2º El nivel de **eficacia en el funcionamiento** del modelo directivo emanado de la LODE (1985) considerado globalmente.

- 3º Someter al juicio de los entrevistados **un modelo alternativo** que, recogiendo lo mejor del modelo LODE (1985), corrija también sus limitaciones. Es decir, que responda a la cuestión ¿cómo puede mejorarse la eficacia sin perder nivel democrático? O, de otra forma, ¿son compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?

- 4º ¿**Cómo debería ser implementado** un hipotético modelo alternativo para asegurar su éxito?

1.5. ARGUMENTOS: LIMITACIONES DEL MODELO LODE (1985).

- 1º No existe democracia dónde quién detenta el poder **es al mismo tiempo juez y parte.** La democracia se basa en la división de poderes y en el recíproco control entre los mismos, ejerciendo cada uno en el ámbito que tiene perfectamente delimitado. Dentro del centro, el único control es la libre voluntad de quién dirige para auto-controlarse. Y este necesario, de hecho imprescindible, auto-control no siempre se pone en práctica, porque somos humanos y nos va mucho la erótica del poder. Eso no es democracia. Será poder, pero dista mucho de ser democrático. Y si, a cambio, garantizara altas cotas de calidad educativa, habría una excusa para justificarlo, pero tampoco permite llegar a altas cotas de calidad en educación, lo cual deja a este tipo de poder sin sentido.

- 2º No hay democracia ni eficacia cuando quién detenta **el poder puede cercenar, ayudándose de éste de forma ilícita, alternativas e iniciativas directivas ajenas.** Es fácil y ocurre con frecuencia, que el grupo dirigente ejerza presión, visible o soterrada, para cortar iniciativas u opiniones que contravengan sus intereses. Es como si un equipo de fútbol de los grandes jugara en campo propio con el apoyo de su afición contra uno de los pequeños, sin televisión ni radio que dieran testimonio de lo que acontece en el partido y, lo más grave, sin arbitro que impusiera justicia, pero con el apoyo tácito de la Federación a quién interesa, bien por favores recibidos, bien porque espere otro tipo de compensaciones, presentes o futuras, que gane el equipo grande. Sin duda, esto puede tener muchos nombres, pero el de democracia no está entre ellos.

- 3º No hay democracia, ni eficacia, cuando **no existe una evaluación externa rigurosa y exhaustiva del ejercicio de la función directiva.** Sin duda, la evaluación interna y la auto-evaluación son necesarias, pero no suficientes. Desde el poder y amparándose en los medios y prerrogativas que este proporciona, se pueden diluir lar evidencias de una mala gestión difundiendo espesas cortinas de humo que tapen las miserias. Por otra parte, ¿quién se atreve a evaluar con objetividad la gestión de la directiva de un centro cuando una calificación negativa puede generar controversias a nivel político que repercutan negativamente sobre la carrera profesional del propio evaluador, aunque éste

haya actuado de buena fe y en base a criterios objetivos, pero no hubiere calificado con “corrección política” y su veredicto, aún siendo justo, no fuere “políticamente correcto”? Como es bien sabido, buena parte de los directivos de los centros poseen contactos políticos importantes, cuando menos a nivel local, que les protegen de las críticas y de cualquier “ataque” externo y les facilitas apoyos interesados o promoción profesional si su gestión es evaluada positivamente. Y, para ello, no ahorrarán presiones a todos los niveles para que así sea.

- 4º No hay democracia dónde **no existe una escuela de formación directiva sostenida por la Administración Educativa que se encargue, primero, de seleccionar a potenciales candidatos a la dirección, segundo, de formarlos tanto a nivel técnico como humano y, tercero, de garantizar un óptimo proceso de formación continua a lo largo de toda su carrera profesional.** Sin duda, la democracia se basa en la igualdad de oportunidades y ésta en el acceso a la formación en función de la capacidad y los méritos individuales de cada persona. Cuando priman como criterios de selección las afinidades ideológicas, la pertenencia a un clan familiar o profesional determinado u otros similares, allí no puede hablarse de democracia. Ésta, sin igualdad de oportunidades, sólo es demagogia, una quimera. Si no se facilita de forma exhaustiva y rigurosa la formación de quienes tienen capacidad y vocación para asumir cargos directivos, por omisión, se está favoreciendo a los que provienen de un medio social o económico privilegiado, quienes tienen un fácil acceso a la formación, orientación en su propio medio familiar y los contactos clave que son decisivos a la hora de obtener una promoción importante. A los que poseen estas ventajas no les interesa en absoluto que aquellos que no las tienen puedan competir en igualdad de oportunidades, como es comprensible. Pero ello no es ni justo ni democrático. Y, si de verdad pretendemos la calidad educativa, hay que comenzar por aquí.

- 5º No hay democracia dónde la elección para el cargo **depende de la ausencia de candidatos en muchas ocasiones o de la amistad con personas clave que detentan cargos de responsabilidad en la Administración Educativa o en otras** administraciones. Ni el uno ni el otro son argumentos sólidos para seleccionar a quién debe detentar un cargo de tanta relevancia y responsabilidad. Por otra parte, cabe preguntarse ¿por qué el director debe ser un profesor del propio centro? ¿Qué nivel de independencia de criterio puede garantizar en un proceso de evaluación de los docentes a su cargo alguien que ha sido elegido por éstos en base a criterios políticos? ¿Qué nivel de ecuanimidad y rigor puede haber a la hora de evaluar a alguien que no ha sido elegido por haber demostrado mayor nivel de eficacia profesional sino en base a criterios subjetivos? Si de verdad pretendemos un grado importante de calidad educativa, ¿no sería más adecuado elegir al director y evaluar la función directiva tomando como referencia criterios profesionales y objetivos claros y transparentes? ¿Es compatible la evaluación –exhaustiva, rigurosa, fundamentada en parámetros objetivos- de una gestión directiva llevada a cabo bajo criterios políticos –subjetividad, clientelismo, intereses creados poco claros?-. Todo esto será poder o lo que se quiera, pero dista mucho de las altas cotas de calidad educativa que pretendemos.

- 6º **¿Por qué hay centros "deseados" dónde hay varias personas interesadas en ejercer el cargo de director y centros poco "deseados" dónde no existen candidatos y el cargo debe ser ejercido por personas sin vocación ni aptitudes?** O, planteado de otro modo, ¿por qué no existe una verdadera carrera directiva, organizada racionalmente que garantice, primero, la selección de los más aptos a nivel nacional o de comunidad autónoma, acto seguido, su formación –tanto la técnico-pedagógica como la humana- y, más adelante, cuando se haya acreditado el aprovechamiento, su promoción, fundamentada en la evaluación objetiva de su gestión que permita promocionar a los más aptos desde los centros menos "deseados" a los más "deseados". ¿Es que los alumnos de determinados centros tienen mayor derecho que otros a disponer del mejor profesorado, de los mejores directivos? ¿Es que no todos los alumnos tienen derecho a gozar de la misma calidad educativa?

- 7º **No existe democracia ni eficacia cuando dentro del centro educativo no existe suficiente autoridad, un poder real interno que, ejerciendo una función arbitral**, garantice justicia, ecuanimidad, objetividad, veracidad en todo cuanto afecte al centro, desde una visión y misión de centro, para que los esfuerzos de todos los que trabajan y/o conviven en él se aprovechen al máximo.

- 8º **El control externo ejercido desde la Dirección Territorial a través de la Inspección Educativa es irrelevante e inefectivo en numerosas ocasiones porque éstas no viven el día a día de la realidad del centro**: con ello se pierde información de primera mano sobre lo que acontece verdaderamente en la praxis cotidiana, lo cual afecta de forma negativa el proceso interno de toma de decisiones. Cuando la Inspección actúa, lo hace coercitivamente para arreglar a destiempo lo que podía haberse evitado previniéndolo, o para sancionar en lugar de informar o asesorar. Por todo ello, se hace necesario que el control, la ley, la autoridad moral y real, estén dentro y no fuera del centro si pretendemos que las decisiones se tomen con rapidez y eficacia. La eficacia se basa en la previsión a fin de evitar errores o deficiencias antes de que éstos acontezcan, no en poner parches cuando ya hayan ocurrido o sancionar conductas que, por previsibles, eran perfectamente evitables.

- 9 º **¿Qué calidad de gestión puede exigirse a un directivo "forzado"? ¿Cuánto puede exigirse a un directivo vocacional pero con insuficiente formación directiva?** ¿Cómo podemos conseguir que la mayoría de los más capacitados y motivados para ejercer funciones directivas se queden en el ámbito de la gestión educativa y no pasen a ejercer labores técnicas o directivas en la empresa privada, dónde se obtiene mayores remuneraciones? ¿Cómo podemos pretender que la calidad educativa forme parte de la cultura propia de los centros educativos si uno de las pilares fundamentales de la misma, la buena gestión educativa, es aún un camino por construir? ¿Por qué no se ponen los medios adecuados para que la función directiva de los centros no sea vista, bien como una labor puramente vocacional que exige sacrificio de tiempo y dinero por parte de los que la ejercen, bien como una tarea de paso, hasta que el interesado/a consiga puntos suficientes como para obtener una plaza en uno de los centros "deseados"? ¿Cómo puede organizarse la tarea directiva para no caer en las limitaciones y simplezas anteriormente citadas?

- 10º **¿Qué nivel de implementación y de cumplimiento de las leyes educativas cabe esperar, en la praxis educativa, si los directivos de los centros no tienen preparación suficiente para entenderlas o para explicarlas a los profesores bajos su responsabilidad de forma que resulten eficaces en su aplicación? ¿**Qué puede esperarse de un directivo que se siente como uno más entre sus compañeros a la hora de aplicar leyes complicadas y de difícil puesta en práctica, promulgadas por un lejano organismo público con el que habitualmente sólo se establece contacto a través de las noticias en prensa o televisión? ¿Qué autoridad real tiene éste para abordar procesos de cambio difícil y costoso en tiempo, recursos o prestigio personal, si no cuenta con una mayor formación inicial ni tiene acceso a formación continua que le permita, primero, comprender y, segundo, adaptarse con convencimiento a los cambios impuestos desde la Administración Educativa? ¿Qué autoridad moral tiene ésta cuando no pone al alcance de la función directiva de los centros los medios intelectuales y materiales adecuados para entender la esencia y la plausibilidad de las reformas que se quieren fomentar desde instancias superiores de tal forma que quede garantizada su implementación? ¿que grado de eficacia puede tener una directiva de centro en su intento de implementar una norma que no comprende o con la que moralmente no está de acuerdo?

En mi opinión, mientras no se cree un sistema adecuado de conexión entre la Administración Educativa y el centro a través de una reforma estructural profunda de la función directiva, todo lo que provenga de fuera y mucho de lo que se genere internamente, será en balde. **Quizá convenga que, entre todos, trabajemos para hallar una solución adecuada al problema que, como destaca en portada "El Periódico" de 8/3/09 deja vacantes un 58% de las plazas de dirección y hace que esta función no sea atrayente para los posibles candidatos a ejercerla.**

1.6. DE CÓMO VOY A TRABAJAR: EL MODUS OPERANDI.

Como punto de partida, me propongo analizar las fortalezas y las deficiencias estructurales y coyunturales del actual modelo directivo, emanado de la LODE (1985) parando especial atención al sistema de elección y formación de los directivos así cómo también al modo en que éstos ejercen la función directiva, en centros públicos de educación primaria y secundaria.

A tal efecto, diseñaré y someteré a la consideración y juicio de los entrevistados –inspectores de educación, profesores universitarios, directivos en ejercicio, ex directivos o directivos potenciales de centros públicos- un nuevo modelo directivo de centros de tipo profesional que también sea participativo. **La idea principal está basada en el hecho de contrastar si es posible o no los modelos profesional/gerencial y el participativo/democrático (Viñao, 2005) de gestión de centros educativos.**

El modelo alternativo al vigente que intento someter a juicio razonado de los entrevistados se basa en la profesionalización de la función directiva en educación primaria y secundaria. Dicha profesionalización debería comenzar con la del director, pero podría después hacerse extensible a los demás miembros del equipo directivo o, cuando menos, al jefe de estudios y al secretario. No obstante, es imprescindible que el proceso de profesionalización, de llegar a producirse, comience por el director. Este

nuevo modelo recogería lo mejor cuanto a participación del modelo LODE (1985) y lo mejor de los modelos profesionales de los países avanzados de nuestro entorno.

Las líneas maestras que deberían definir un modelo directivo profesional para los centros educativos de primaria y secundaria ha de basarse en las competencias profesionales del candidato a ocupar el puesto que le diferencien claramente del resto de docentes que tuviere bajo su responsabilidad. Entre tales competencias debería poseer una experiencia docente y/o directiva superiores evaluadas positivamente; una formación inicial selectiva superada con éxito; someterse a un exhaustivo, ecuánime e imparcial proceso de selección para el acceso al cargo que tenga en cuenta tanto sus aptitudes presentes como las potenciales para el ejercicio de mismo; la conservación y ampliación de sus propias capacidades a través del seguimiento de un proceso de formación continuada obligatoria y selectiva; someterse a evaluaciones periódicas exhaustivas y ecuánimes sobre su desempeño que tuvieran consecuencias reales sobre su carrera como directivo, etc. En principio, la responsabilidad debería recaer sobre la figura del director, con la posibilidad de que se hiciera extensible a los demás miembros del equipo directivo en el caso de que éstos también fueren profesionales de la dirección. Es ésta una posibilidad apuntada, pero sin profundizar, en el presente trabajo.

Este es, en síntesis, el modelo que se ha expuesto a los entrevistados a fin de que éstos emitieran su opinión razonada sobre el mismo. Sus respuestas están contenidas en las entrevistas que se adjuntan.

La figura del director profesional que yo concibo tiene más experiencia, más bagaje de conocimientos teóricos y prácticos que la media de los actuales directores. Y tiene, sobre todo, una vocación contrastada y demostrada por el ejercicio de la función directiva en educación que le permita asumir con mayores garantías las responsabilidades que se derivan del cargo.

Este nuevo tipo de gerente de centros de primaria y secundaria ha decidido por vocación dedicarse al ejercicio de la función directiva en base a unas actitudes y motivaciones directivas contrastadas y demostradas. Su proyecto vital incluye la intención de dedicarse a esta actividad de forma permanente y por ello ha venido diseñando su propio currículo profesional bajo la guía de esta vocación con la fundada esperanza de que llegará el momento de dar cauce adecuado a su alto bagaje de formación en la materia.

Llegado el momento oportuno la Administración Educativa –parte interesada en conseguir directivos bien preparados- le facilita los medios –concurso/oposición, concurso de méritos o similar- para que, una vez demostradas sus aptitudes y su vocación, pueda pasar a ejercer labores directivas en cualquier centro de la red pública, y no sólo solamente en aquel en que tenía su plaza como docente. ¡Qué enorme injusticia es el que se pierdan tantas vocaciones y aptitudes directivas por el hecho de que exista un pésimo sistema de acceso al cargo!

No tengo constancia de que tal desaguisado suceda en las enseñanza privada, donde los propietarios del centro buscan –una vez definido el perfil profesional que les interesa- allí dónde fuere conveniente, a fin de hallar al director más adecuado. ¿Por qué no se procede de igual modo en la enseñanza pública?

De hecho, en numerosas ocasiones ha podido comprobar en mi propia persona la falta de preparación gerencial y pedagógica de los diferentes miembros de las directivas de los centros dónde he trabajado y, sobre todo, la falta de madurez emocional. Sin duda, esta falta de preparación, se pone en evidencia cuando debe tomarse decisiones difíciles y manifiesta que suelen emplear un diferente criterio –usan distinta vara de medir- cuando en la situación está implicado alguno de sus favoritos o alguno de los que no lo son. No me cabe ninguna duda de que no es este el camino para llegar a altas cotas de calidad educativa. En mi opinión, una mejor preparación y el hecho de no tener que depender del voto o del apoyo por simpatía de las personas a las cuales se debe evaluar la función docente, son argumentos importantes para conseguir una mejor gestión pedagógica y administrativa. Cuando hay que depender de la simpatía o el interesado apoyo de aquellos a los que debes juzgar, no puede existir objetividad: no se puede ser, al mismo tiempo justo y objetivo a la hora de buscar el apoyo "político" del evaluado.

Y, sin duda, la calidad en educación requiere de un nivel elevado de objetividad, y esta no es posible en un contexto en el que el director ha sido elegido en base a la simpatía –la mayoría de las veces interesada- de un grupo más o menos amplio de personas y se necesita conservar la buena opinión en base a hacer favores personales, a perdonar faltas evidentes, a disculpar un pésimo ejercicio de la función docente u otros fallos por el estilo de quienes después le deberán apoyar con su voto o participando de forma activa en sus planes. Me preocupa, de manera especial, la falta de madurez emocional de muchas personas que deben tomar decisiones importantes sobre la educación de muchas otras: la ambición y el servilismo les permiten acceder a cargos para los cuales no están emocionalmente preparados.

Y, sinceramente, creo que no es éste el camino que lleva a la consecución de altas cotas de calidad en educación. Para conseguirla, es necesario que el director del centro disponga de un margen de autonomía elevado para que pueda tomar decisiones con ecuanimidad y elevado sentido de la justicia en lo referente a la sanción de faltas de asistencia, la emisión de directrices pedagógicas, la resolución de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, etc.

En lo referente a la mediación en conflictos internos, recordar que se necesita de un nivel de objetividad y de un sentido de la justicia que sólo poseen las personas emocionalmente maduras que se hallen libres de la esclavitud que supone precisar del voto del evaluado para permanecer en el cargo desde el que se evalúa. Otro problema grave que habría que resolver es el de la excesiva confusión de los roles en una misma persona –el director- que se produce en el actual modelo LODE (1985).

Una expresión bíblica lo ilustra perfectamente: **"no se puede servir a dos señores al mismo tiempo, porque para estar bien con uno debes defraudar al otro"**. Es decir, no es coherente que el director haya de ser, al mismo tiempo, representante de la Administración por una parte y del consejo escolar y del claustro del centro por otra, porque los intereses de estos entes pueden resultar contrapuestos.

Otro problema que presenta el actual sistema consiste en la falta de una adecuada división de poderes dentro del centro educativo. ¿Es que ya nadie recuerda las ideas de Montesquieu acerca de la división de poderes para garantizar un estado verdaderamente democrático? Este filósofo social propugnaba la existencia de tres poderes: legislativo,

ejecutivo y judicial, que se complementen y se controlen mutuamente a fin de que no se cometan abusos de poder y se respete, en todo momento, el marco legal vigente que se supone que debe ser justo. Sólo si el sistema funciona correctamente dentro de los márgenes previstos por la ley puede hablarse de un régimen democrático.

¿Es que a los jueces les ha sido conferida la potestad de juzgar aquellos conflictos de los cuales forman parte? ¿Es que pueden juzgar a sus familiares o amigos con ecuanimidad? ¿Puede un juez o magistrado ser parte en una causa que él o ella debe juzgar, como cuando ha tenido una riña con un vecino por un asunto de linderos de fincas? ¿Quizá permiten eso las leyes de un Estado democrático? Pero si así fuera, haría falta cambiarlas para adecuar las leyes a principios verdaderamente democráticos.

En cambio, sí que le está permitido en la actualidad al director –dadas las limitaciones del actual modelo directivo- esconder de forma tendenciosa información sobre los diversos asuntos importantes que afectan a la gestión general del centro, como por ejemplo: conflictos con padres y/o alumnos; conflictos con la administración o una deficiente gestión global del centro disimulada tras una espesa cortina de humo. La práctica demuestra, a quienes tienen el ojo suficientemente preparado para apreciarlo, la enorme posibilidad que se posee, desde la dirección del centro, de manipular la información que se difunde acerca de lo que acontece en el centro a todos los niveles. Observamos con mucha frecuencia como la dirección se afana por esconder toda la información relevante y como puede ejercer como juez y parte al mismo tiempo. Esto les permite estrangular el nacimiento de candidaturas alternativas con mucha eficacia y poco esfuerzo.

Esta enorme ventaja posicional deriva en actitudes cargadas de soberbia y ánimo manipulador que se manifiesta en la práctica por estar constantemente buscando –y consiguiendo en numerosas ocasiones- chivos expiatorios que carguen con los propios fallos sin que nadie disponga de suficiente información como para rebatirlo o de suficiente poder como para descubrir la verdad de oficio. Los claustros –así como cualquier otra reunión- se convierten en una continua y permanente campaña política en la que se pretende demostrar que son muchos los que tiene culpa de lo que sucede en el centro menos -¡oh casualidad!- la dirección del mismo, que permanece pura e inmaculada. Esto no es serio, y así no se llega a la calidad educativa. Y, por supuesto, tampoco es democrático. Así no puede darse un nivel alto de calidad educativa porque la férrea estructura que debería soportarse es sólo arena movediza. Sin duda, es preciso buscar mejores profesionales y poner los medios para que puedan actuar como tales y no como políticos mediocres cuya principal arma es la demagogia barata.

Para que pueda existir realmente democracia en el funcionamiento participativo de los centros es imprescindible que la información circule de forma fluida, con libertad, sin ambages ni limitaciones. También se hace necesario que una evaluación externa proporcione información significativa, actualizada y verdadera sobre el grado de eficacia conseguido en la gestión del centro y que esta información sirva para tomar la decisión de si continua ejerciendo o no el presente equipo directivo.

Capítulo 2.

EL MARCO TEÓRICO: SITUACIÓN ACTUAL DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATVOS EN ESPAÑA.

2.1. UNA VISIÓN DE CONJUNTO.

A mi entender no cabe duda de que la dirección constituye la piedra angular de una institución educativa de calidad. Y, seguramente, muchos suscribirían esta afirmación. Muchos, aunque no todos, pues he tenido ocasión de leer hace pocas semanas en una conocida publicación sobre gestión educativa que una conocida inspectora, dedicada a labores de alta administración, opinaba que la piedra angular del sistema educativo es la Inspección. Sin embargo, entre los que opinan que es la dirección el factor determinante, si se les preguntara acerca del tipo de dirección que garantiza la excelencia en la gestión de una institución educativa, sin duda, el consenso sería difícil de lograr. Y, no obstante, se hace imprescindible definir con precisión qué tipo de dirección es la más adecuada, es decir, aquella que garantiza el mantenimiento, en todo momento y circunstancia, del centro educativo en un alto nivel de calidad en la prestación de los servicios que le son propios.

No obstante, otra cuestión va primero a la hora de plantearse si realmente merece la pena el enorme esfuerzo que supone investigar sobre el tema de la dirección educativa. Es decir, ¿es tan importante para una institución educativa la dirección? ¿Es ésta el factor determinante de la eficiencia de la misma? Sólo si la repuesta a éstas preguntas es positiva sería razonable continuar investigando acerca de la dirección. Al respecto, otra inspectora, Purificación Fuente (2006), nos recuerda una cita de Hechinger (1981) en la introducción de James M. Lipham: Effective Principal, Effective School, que dice lo siguiente:

> "Nunca he visto una buena escuela con un mal director, ni una mala escuela con un buen director. He visto cómo malas escuelas se convertían en buenas y, lamentablemente, cómo destacadas escuelas se precipitaban rápidamente hacia su declive. En todos los casos, el auge o declive podía verse fácilmente reflejado en la calidad del director".

Y al fuerte y conocido argumento anterior, añade otros debidos a diversos autores prestigiosos. Por ejemplo, el de Antúnez (1990: 2) que se expresa en los siguientes términos a la hora de justificar la importancia de la dirección para los centros educativos:

> "Sea cual fuere el enfoque organizativo predominante en un centro educativo, las personas que desarrollan tareas directivas en él y la forma de ejercerla tienen una importancia decisiva para el desarrollo de la institución".

Por su parte Rul (1991) (en Fuente, 2006) opina lo siguiente al respecto de la importancia de una buena dirección de centros educativos:

> "Que las investigaciones sobre dirección escolar ponen de relieve que hay una correlación alta entre la consolidación del centro educativo y la existencia de una dirección definida, estable, prestigiada y con empuje. E igualmente, a la inversa, una dirección indefinida, variable, fluctuante, refleja un centro educativo con una organización débil, donde priman ciertos individualismos, falta un proyecto común que actúe como motor interno de transformación".

Un último argumento recopilado por Fuente (2006) y correspondiente al informe Delors (1996: 173-174) a la Unesco, se expresa como sigue en justificación de la importancia de la Dirección para conseguir escuelas eficaces:

> "La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolara (si no el principal) es el director del establecimiento. Un buen administrador, capaz de organizar un correcto trabajo de equipo y con reputación de persona competente y abierta, logra a menudo introducir en su establecimiento mejoras cualitativas importantes. Hay que velar pues por que la dirección de los establecimientos escolares se confíe a profesionales cualificados que posean una formación específica, particularmente en cuestiones de administración"

Y, una vez justificada la importancia de la dirección educativa -lo que determina la necesidad de investigar acerca de la misma- cabe decir que la intención que guía a la presente investigación es la de llegar a conclusiones claras y prácticas acerca de cual es, o cual puede llegar a ser, el modelo – o sistema, o paradigma, o…- directivo idóneo para garantizar una gestión educativa de calidad en las instituciones educativas de primaria y secundaria de España.

Como es sabido es esta nación – junto a Portugal- una excepción dentro del contexto europeo como consecuencia de la pretensión que vienen mostrando ambos países -a raíz de la re-instauración de sistemas políticos democráticos a mediados de los años setenta del pasado siglo- de que los centros educativos, como instituciones de marcado carácter social, sean regidas por un modelo similar al que dirige el sistema político del conjunto del estado.

Pero el hecho de ser excepción no es intrínsecamente, ni bueno ni malo. Lo que hace bueno o malo a un modelo directivo es que funcione eficazmente o no. Cabe preguntarse, por tanto, si el modelo directivo español vigente, al que llamaremos **modelo directivo LODE (1985), es eficaz o no lo es.**

Entiendo que el actual modelo se deriva directamente de la ley educativa más determinante del último cuarto de siglo, la LODE (1985), que consolidó un modelo directivo basado en la participación democrática -en opinión de quienes concibieron e impulsaron la ley-. Por el hecho de consolidar la participación como eje vertebrador del modelo directivo, esta ley supuso un giro copernicano en la concepción de las tareas directivas escolares. Leyes posteriores, como la LOPAGCE (1995), la LOCE (2002) o la LOE (2006) han intentado superar las limitaciones que se fueron detectando en la implementación del modelo directivo emanado de la LODE (1985), pero no modificaron su esencia, que sigue basándose en la participación.

La principal de tales limitaciones es, quizá, la secular falta de candidatos a ejercer el cargo. Esta carestía de candidaturas oscila entre el 40 y el 70 por ciento de los puestos a ocupar, según las fuentes. Otro claro signo de que algo importante no funciona es que tantas veces se haya intentado mejorar el modelo sin llegar al extremo de derogarlo.

En vista de lo anterior, la primera pregunta lógica que cabe hacerse es ¿por qué los profesores no quieren ser directores?. Y la segunda, si ¿es eficaz un modelo que genera tan alto grado de absentismo? Otras cuestiones que cabe resolver son: ¿puede ser mejorado dicho modelo o debe ser sustituido por otro, como el profesional? Y, si se llega a la conclusión de que sí debe ser cambiado, ¿cómo debe ser planteado un nuevo

modelo? Estas importantes cuestiones, junto a otras que les son anejas, son el tema de la presente investigación.

A los que no conozcan la realidad social y política española les extrañará – quizá- que exista un modelo directivo basado en la participación de la comunidad educativa, en un afán de ser democrático y se preguntarán por los motivos que han determinado este modelo directivo y de gestión. Se lo vamos a intentar explicar en los siguientes párrafos.

La Historia de España ha oscilado – durante los dos siglos precedentes, XIX y XX- desde períodos donde han prevalecido la participación y la democracia a otros en que ha ganado el autoritarismo y se han conculcado los más elementales derechos individuales o sociales aduciendo diferentes motivos, algunos creíbles, otros una mera cortina de humo para disfrazar ambiciones personales o el mantenimiento en el poder –político y económico- de las clases privilegiadas.

Esta sorda pero continuada dialéctica entre fuerzas sociales antagónicas que ponen en evidencia visiones profundamente diferenciadas –y, en cierto modo, mutuamente excluyentes- de la vida y del mundo ha ido marcando el devenir de la historia española al tiempo que iba conformando un acervo cultural propio y perfectamente diferenciado del de los países de su entorno europeo, contexto geográfico y cultural al que España pertenece.

No es preciso ser un experto para comprender que, cuando se comprime fuertemente con ambas manos un muelle elástico se genera una energía – en estado potencial- suficiente como para generar una reacción de igual o superior intensidad –en función de la capacidad del muelle para desplegarse- que, una vez libre, dará lugar a la expansión del instrumento hasta alcanzar una extensión muy superior a la que corresponde a su estado de reposo. Pues bien, sirva esta imagen para ilustrar una situación social u política española de finales de los setenta cuando, tras 40 años de autoritarismo, se recupera la tradición democrática moderna iniciada a mediados del siglo XIX e interrumpida –por motivos diversos- varias veces durante el citado período.

Secularmente han venido colisionando en España, bien de forma expresa –varias guerras civiles-, bien de forma contenida –elecciones, constantes campañas en medios informativos…- dos grandes fuerzas sociales, culturales e ideológicas que en la actualidad están representadas por dos grandes fuerzas políticas: PP y PSOE que son los partidos de mayoritaria implantación social y más amplia representación política en el conjunto del Estado.

El Partido Popular (PP) aglutina sectores ideológicos de tintes conservadores, tradicionales, liberales o afines que ponen especial énfasis en lo privado. En el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) convergen ideas progresistas, modernizadoras y postulantes del predominio de lo público. Aunque el bagaje ideológico de los dos sectores políticos contendientes se ha ido acercando tras el aprendizaje otorgado por décadas de experimentaciones en las que se han ido sucediendo éxitos y fracasos en la gestión política y la administración pública, aún se hace evidente una importante diferencia en su forma de ver y entender los fenómenos sociales, políticos o económicos.

Las mayorías parlamentarias suficientes para formar gobierno se articulan en torno a uno de ellos y se les suelen sumar los votos de partidos cuya principal arma ideológica consiste en representar el sentir de las nacionalidades históricas u otros partidos de similar ideología a la suya pero de menor implantación.

Las visiones de la vida y del mundo que ambos postulan suelen ser antagónicas y mutuamente excluyentes, quizá por pura estrategia política o porque, en gran parte, su naturaleza lo sea. De tal forma que la puesta en práctica de la visión social y política del uno anula o impide la del otro. En el ámbito de la educación –que constituye, evidentemente, nuestro foco de atención- esta constante dialéctica ideológica se materializa en una sucesiva promulgación de leyes educativas que se contraponen unas a otras hasta el punto de la nueva anula los efectos de la anterior de diferente ideología.

Y, en lo referente a la concreta cuestión de la dirección de centros educativos –de primaria y secundaria-, los modelos que ambos han venido defendiendo a lo largo de los últimos 30 años son muy distintos. Mientras el PP postula una dirección profesionalizada a la que se accedería en base a elevados méritos docentes y/o directivos acreditados y se puede leer entre líneas que se inclina por un modelo de gestión gremialista –del profesorado- y de corte empresarial, el PSOE se decanta por una dirección de talante político-social a la que se accede mediante una elección hecha por un comité representativo de la comunidad escolar del centro y una gestión fundamentada en la participación de la comunidad educativa de la institución.

Desde el advenimiento de la democracia éstas han sido, en esencia, las dos concepciones fundamentales de la dirección de centros que han sido postuladas y que se han ido plasmando mediante una sucesión de leyes educativas utilizadas por el grupo político gobernante para imponer, a través de la fuerza que le otorga el derecho a promulgar normas, su visión de la educación y del gobierno y gestión de los centros al resto del corpus social del estado, con la vana ilusión que el modelo propio acabaría siendo el de todos. Sin embargo, la contumacia de los hechos se obstina en demostrar lo contrario.

No obstante, a lo largo de los años, han ido consolidándose aquellos aspectos de cada uno de los modelos educativos en disputa que la praxis –único contraste fiable- confirma como verdaderamente operativos: el consejo escolar del centro como foro de representación de la comunidad educativa y garante de la existencia de un control social inmediato sobre la función directiva; la comprehensividad y el tratamiento adecuado de la diversidad como baluarte de la función social que debe ejercer la educación; la finalización de la educación obligatoria a los 16 años en lugar de a los 14 para asegurar 2 años más de socialización y amparo educativo al alumnado y hacer coincidir la edad de finalización de la enseñanza obligatoria con el de inicio de la edad laboral; la formación inicial y continua como medio para garantizar un ejercicio eficiente de la función directiva; y la ‘quasi-profesionalización’ de la misma basada en la normativización de un riguroso sistema de méritos tanto para el acceso a la función como para el mantenimiento en su ejercicio.

Esta serie de innovaciones que han sido introducidas a lo largo de los últimos 20 años de forma muy diversa ha pasado a formar parte de la cultura educativa común y ya no se discuten. En la actualidad, uno de los temas más candentes entre los expertos en educación es la conveniencia o no de la profesionalización de la función directiva.

Concretamente, el debate se centra en si es necesario o no dar el paso hacia una verdadera profesionalización de la función directiva; en si ésta puede aportar más de lo que reste a la consecución de la calidad educativa; en si puede ser aceptada socialmente sin reparos; y, en caso de decidirse por dar el paso, cómo debe plantearse la profesionalización.

2.2. EL ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN.

El debate acerca de la conveniencia o no de la profesionalización de la función directiva en España es relativamente reciente. La bibliografía sobre la cuestión es muy escasa –de ello puede dar fe este investigador- y queda mucho por hacer al respecto: plantear con rigor y pormenorizadamente los términos concretos en que deberían regularse el acceso, el ejercicio y el cese en el desempeño de la función directiva en educación. Pero se está escribiendo bastante sobre el tema y el debate sobre el mismo es cada vez más notorio. Pero falta, en mi opinión, mucho por hacer todavía.

Precisamente, la presente investigación tienen como objeto hallar respuesta a tales cuestiones y poner el conocimiento obtenido a disposición de la comunidad educativa a fin de suscitar un debate amplio, profundo y fructífero que haga posible la concreción en el planteamiento de un modelo directivo profesional para los centros públicos de educación primaria y secundaria. Asimismo, conscientes de la precariedad de medios con que nuestra modesta investigación ha contado, nos proponemos motivar la aparición de posteriores investigaciones de mayor alcance sobre el tema que permitan, en un plazo razonable de tiempo, llegar a conclusiones plausibles y susceptibles de ser transformadas en norma en un futuro próximo. En definitiva, pretendemos hacer una pequeña contribución a la mejora de la calidad educativa al extraer de nuestra investigación conclusiones útiles al tiempo que abrimos camino y damos fundamento a futuras investigaciones sobre el tema que puedan ser llevadas a efecto por investigadores más cualificados y que cuenten con mayores medios. Deseamos de corazón que así sea por el bien de la educación.

Como ya se ha comentado anteriormente, en España ha existido y continua produciéndose una confrontación política y social entre dos grandes tendencias ideológicas, una conservadora, otra progresista, que confrontan sus respectivas visiones del mundo. Y este antagonismo llega hasta el terreno de la educación y, más concretamente, hasta el de la dirección y gestión de centros educativos. Sobre todo, porque a los políticos les interesa que así sea, dado que aspiran al adoctrinamiento de las personas en su respectiva forma de ver el mundo. Y a ello se presta involuntaria y forzadamente la escuela.

Así, podemos constatar que el modelo directivo conservador se basa en un acceso al cargo a través de la acreditación de un amplio y contrastado currículo docente y/o directivo del candidato/a a director/a al tiempo que soslaya los órganos de participación colegiada como consejo escolar y claustro, rebajando sus atribuciones. Fundamentalmente, las del consejo escolar de centro al que no reconoce su anterior carácter de órgano de gobierno y lo deja en un mero órgano de participación de la comunidad educativa. También pretende fortalecer el ejercicio de la función directiva mediante la selección del candidato/a con mejor bagaje de méritos y dotando su ejercicio de amplias atribuciones aunque sin llegar a concederle la efectiva gestión de los recursos humanos adscritos al centro, reservada a la Administración educativa.

Por el contrario, el modelo directivo progresista deposita su confianza en el consejo escolar como órgano de gobierno del centro y en el claustro de profesores como depositario del saber profesional de la institución. Y prevé su significativa participación en la elección de la persona que deberá detentar el cargo de director/a. Su concepción de la gestión consiste en que la directiva del centro cuente permanentemente con el beneplácito de tales órganos a la hora de llevar a efecto la toma de decisiones y les reconoce la potestad de demandar ante la Administración educativa la revocación de quien detente el cargo alegando causa justificada.

La plasmación legal del modelo progresista arranca de la LODE (1985) que queda completada y matizada por la LOPAGCDE (1995). Después de varios años de espera en la oposición o en un gobierno en minoría, la mayoría absoluta en el Congreso de los Diputados que obtienen los conservadores en 2000 les permite promulgar su ley sobre educación: LOCE (2002) que recoge los fundamentos de su forma de entender la educación y particularmente la dirección y gestión de los centros educativos. En estos momentos (octubre de 2005) está en proceso de discusión una nueva norma (LOE) que presumiblemente se va a promulgar durante el año 2006. Esta norma en proceso de elaboración recalca que su punto de partida es la LODE (1985) de la que recoge la esencia de su espíritu: el tener como referencia principal la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros.

No obstante podemos constatar que la "eterna lucha de contrarios" de la que habla Marx como motor e impulso de la Historia se manifiesta en el campo de la educación a través del constante proceso de postulación de las particulares visiones –a través de las leyes- que cada uno de los referidos partidos políticos tiene y que van conformado un continuo proceso de aprendizaje en forma de confrontación al estilo tesis-antítesis-síntesis en el que cada uno ha ido aprendiendo de los errores propios y ajenos y ha sabido incorporar –aunque sin reconocerlo explícitamente- los aciertos contrastados del oponente a las nuevas normas que se han venido promulgando.

Así, por ejemplo, podemos apreciar que la LOE (2006), aún reconociendo al consejo escolar y al claustro como órganos de gobierno, ya no les atribuye la facultad de elegir al director/a sino que ésta la reserva a una comisión de la que la Administración forma parte junto a representantes de la comunidad educativa del centro. Concretamente, el artículo 135.3 de la LOE (2006) prevé que "corresponde a la Administración educativa determinar en número total de vocales de las comisiones. Al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar que no son profesores". La gran diferencia con su antecesora, LOCE (2002), es la de volver a reconocer al claustro y al consejo escolar como órganos de gobierno, mientras que la norma de 2002 sólo concebía a estas dos últimas asambleas como órganos de participación de la comunidad educativa, limitando el derecho de gobierno del centro a la dirección del mismo.

Este mismo artículo 135, en su punto 1, consolida el concurso de méritos como forma de selección que ya anticipaba su antecesora (LOCE, 2002) como procedimiento de selección de los aspirantes al cargo. Por tanto, se hace patente que existe consenso en torno a este procedimiento selectivo como el más acertado para seleccionar a los candidatos al cargo y "sienta jurisprudencia". Vemos, de esta forma, como algunos de los conceptos novedosos de una norma antagónica anterior se ven consolidados en el

articulado de la que la sucede, denotando claramente que se ha aprendido una lección por parte de todos.

Sin embargo, no sucede lo mismo con la cuestión del consejo escolar de centro, foco de controversia. Este órgano, relegado de sus funciones de gobierno por la LOCE (2002), experimenta una revitalización de su cometido y se le retornan las atribuciones perdidas. Concretamente, el artículo 119.2 de la LOE (2006) otorga facultades de gobierno al consejo escolar en los siguientes términos: "La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del consejo escolar". El artículo 118.1 de esta misma norma en proyecto concede a la participación el rango de "valor básico" del sistema educativo diciendo: **"La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución".**

Se atisba en este último artículo un doble carácter de principio fundamental del sistema educativo al sentar como valor básico la participación y de norma que desarrolla otra de mayor rango como es la Constitución al mencionar expresamente que la participación emana de la misma, más concretamente, de su artículo 27 y que la referida norma pretende dar cumplido desarrollo al precepto constitucional. Por otra parte, la palabra "participación" tiene una repetida presencia en el contenido de los artículos 118 y 119, dejando patente que el concepto participación es una de las preocupaciones principales del legislador.

En lo referente a organización y gestión de centros, fundamentalmente se mantienen los principios de autonomía y participación, y se ha eliminado la distinción dentre proyecto educativo y curricular, siendo el primero el que habría de integrar a ambos. Cuanto a la elección de directores, se adopta una fórmula intermedia entre LOCE (2002) y LODE (1985) consistente en asignarles específicamente la función de dirección pedagógica. Otra novedad la constituye el hecho de que, por primera vez en el acervo normativo español en educación, el director deja de ser órgano unipersonal de gobierno para integrarse en un órgano colegiado: el equipo directivo (art. 131) del que deben formar parte "el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas".

Pero, en realidad, a pesar de tales novedades, poco más que sea destacable por innovador. No hay duda, a pesar de ello, de que algunos de estos aspectos -como ya se ha comentado- recogen ciertas lecciones aprendidas del desarrollo de la LOGSE (1990), así como otras que fueron originales aportaciones de la LOCE (2002). La LOE (2006) supone una vuelta a los principios que inspiraron las dos leyes progresistas anteriores, LODE (1985) y LOGSE (1990) es sus aspectos fundamentales son la agradable sorpresa de que no ha habido reparo en corregir algunos errores propios y recoger lo bueno de leyes de tinte conservador.

Pero el verdadero problema radica en el significado que se atribuya al término participación, de por sí polisémico. Para los progresistas autores del anteproyecto de ley tiene un significado distinto del que representa para los políticos u otras organizaciones de ideología más conservadora. Por tanto, una buena parte de los disensos en torno al término "participación" nacen de las distintas acepciones que se atribuyan al mencionado vocablo. Pero dado que es justamente este término uno de los

ejes vertebradores de nuestra investigación, nos extenderemos en su análisis con el fin de hallar consenso en torno al sentido que deberá serle atribuido durante la misma.

Con tal propósito, recurrimos a la inestimable ayuda de **Ignasi Llompart,** miembro de **AXIA** (organización de directivos y ex directivos de primaria y secundaria de Cataluña) quién se ocupa, en una ponencia presentada el 7 de setiembre de 2004 ante una mesa redonda sobre "participación del profesorado en la gestión de los centros" organizada en Segovia por la Fundación Universidad de Verano de Castilla y León de hacer un profundo análisis del significado y connotaciones de término. Para Llompart "de la ambigüedad de dicho vocablo se han deducido bastantes lodos, parafraseando al conocido refrán".

Seguidamente busca en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española las diferentes acepciones del término entre las que llega a contar cinco. De entre éstas el "tomar parte en algo" es la que más adaptable halla al caso que nos ocupa. Pero advierte que el término "admite desde el tópico olímpico del barón de Coubertain (lo importante es participar) hasta la llamada 'participación ciudadana'". Sigue explicando Llompart que "en el primer caso se trata de una acción breve y voluntaria, cercana al concepto del 'jugar', lejana, pues, de una concepción profesional. En el segundo, que tan idealizada ha sido por los gobernantes, se trata de una iniciativa de la autoridad elegida quien se presta a 'escuchar' o a dejar hablar al ciudadano. Con el posible agravante de que los políticos llaman a la participación cuando no tienen excesiva claridad de ideas". Y añade, con intención de delimitar aún más el término que "en el primer caso, porque nos remite exclusivamente a la dedicación 'amateur'; en el segundo, porque tiene demasiados tintes de reacción, de contrapeso posterior a un época pre-democrática, de imposición, etc.…"

Sigue opinando que "la imagen paradisíaca de una comunidad educativa de amplia base social que ejerce el gobierno de un centro cuenta con muy escasos (quizá no malos, pero sí muy escasos) ejemplos". Para el citado conferenciante "el sistema electivo (LODE) por parte de los estamentos representados en el consejo escolar ha sido una simple pátina, y muy sesgada hacia uno de los estamentos, de sistema participativo". Por lo que sentencia: "no nos engañemos, no hay participación intensa y real sin compromiso, sin responsabilidad, sin consecuencias. Y, dado que estamos hablando de una actividad profesional, no queda más remedio que hablar de compromiso y responsabilidad".

Y añade que "El derecho a ser escuchado e informado en órganos colegiados como el claustro y el consejo escolar supone un real, pero insuficiente a todas luces, nivel de participación del profesorado…". Se pregunta si "¿El profesorado invierte o arriesga algo en la sociedad (o sea, en el centro) en la que participa? Francamente –se responde- no se observa que la pertenencia estándar a una organización escolar genere vínculos activos que estimulen la carrera profesional de los docentes".

O, "Dicho en plata: la inversión profesional es poco rentable, ya que resulta indiferente invertir 'mucho' o invertir 'poco'. El beneficio queda relegado a la obtención de una satisfacción emocional personal". Lógicamente esta falta de perspectivas profesionales no le parece motivadora de la participación efectiva del profesorado.

Por todo lo precedente aboga por la planificación de "una verdadera carrera docente que tenga 2 vías esenciales: la académica y la de gestión: hay que crear las condiciones para que se despierten vocaciones específicas, diferenciadas y sólidas entre los docentes". Sigue opinando que:

> "Con una carrera docente fijada y, en particular del ámbito de la gestión, más que tener la sensación de participar en alguno de los sentidos leves expresados, el profesorado interesado debe acceder, en diversos grados, a la gestión y al gobierno de centros como una componente estable, llena de contenido y atrayente de su profesión. Esta intervención está perfectamente prevista en el artículo 27.7 de la Constitución española así como, a su vez, la de otros sectores sociales (artículo 27.5). Hay que crear, pues, una tradición de gestión docente estable y fijar sus condiciones y así dar un salto real de la participación simbólica a la participación profesional".

Esta es una de las visiones posibles de "participación" el término que, como bien subraya Llompart, está presente en la Constitución Española de 1978, es susceptible de ser interpretado de varias formas diferentes. La visión de Llompart es una de ellas, compartida por organizaciones profesionales como AXIA y que coincide, en sus líneas maestras, con la opinión de los partidos políticos o sindicatos conservadores.

Otra forma de percibir el significado del término la evidencian los legisladores que han confeccionado el anteproyecto de ley orgánica (LOE, 2005) que en estos momentos (octubre de 2005) ha entrado en su fase de tramitación parlamentaria hallándose en el capítulo de recabar consultas y opiniones. Este anteproyecto de ley de da por sentado en su Título V –dedicado a la "Participación y gobierno de los centros"- que la "participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución".

Una simple ojeada al texto nos permite comprender que ambas visiones del significado del término ponen como bandera la participación y la justifican apelando a la Constitución. De hecho, se ha avanzado porque todos reconocen la necesidad de la participación y todos la ven como una plasmación y consecuencia de los valores constitucionales. Pero las consecuencias concretas que le atribuyen difieren notablemente: así, mientras para la posición conservadora participar significa básicamente "mayor implicación y compromiso profesional" para la progresista el contenido significa "la implicación de toda la comunidad educativa en el gobierno y la gestión del centro". Y, siendo consecuentes con su modo de entenderla participación, cuando quien legisla es la ideología conservadora resta atribuciones al consejo escolar y las añade a la dirección del centro ala que selecciona en base a méritos profesionales acreditados (aunque discutibles, como analizaremos más adelante) pero que presentan el aspecto de ser la base de una carrera profesional directiva.

Es significativo que el anteproyecto de ley LOE (2005) se haga eco de este intento y consolide el concurso de méritos como la vía de acceso a la función directiva. No obstante, lo matiza añadiendo una frase que revela la diferente perspectiva del legislador progresista con respecto al perfil del candidato/a. Así, en el artículo 133.2 se lee: "Dicho proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa".

En tal redactado puede apreciarse una evidente ambigüedad en el sentido de que no acaba de decidirse bien por el concurso de méritos, bien por la elección directa por parte de la comunidad educativa representada por el consejo escolar. También

en el redactado del artículo 127 del citado anteproyecto **se entra en contradicción** cuando, a través del apartado d) se atribuye al consejo escolar unas competencias incoherentes con la forma de elección de la dirección por el sistema de méritos al decir que "En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, (podrá) proponer la revocación del nombramiento del director" cuando lo lógico sería que la posible revocación del director la decidiese la misma comisión que le haya nombrado basándose en incumplimientos graves de las funciones que le atribuyen las leyes o del proyecto educativo en que se haya basado su elección.

Es decir, lo coherente es que le revoquen las mismas personas que le eligen arguyendo para ello razones objetivas e idénticos criterios que los utilizados para su elección.Y lo realmente deseable sería que sólo pudiera revocarse el nombramiento como director/a de alguien que haya demostrado incompetencia o injusticia en el ejercicio de sus funciones, de tal modo que quienes estuvieren ejerciendo el cargo de forma modélica pudieran mantenerse desempeñando tales funciones sin solución de continuidad y no dependieran más que del juicio de una comisión de expertos que analizara, mediante el uso de parámetros objetivos, el desempeño de sus funciones. Tal y como sucede en la mayor parte de los países avanzados.

En este mismo sentido, también López Rupérez (2006: 14-15) hace la siguiente reflexión con respecto a las contradicciones que, en el planteamiento de la dirección escolar, hace evidentes la LOE (2006):

> "El retroceso de la LOE, con respecto a una mayor profesionalización de la dirección escolar, aproxima de nuevo el sistema educativo español a esa concepción de una dirección democrática, colegiada y participativa que emergió con fuerza en el panorama español con ocasión de nuestra salida de la dictadura y de la mano de algunos movimientos de renovación pedagógica. Esa confusión entre autoritarismo y profesionalismo de la dirección escolar, propia de otro tiempo histórico, ha pervivido entre nosotros a lo largo de varias décadas, se resiste a abandonar definitivamente la escena de nuestras vidas públicas y nos aleja del modelo ampliamente dominante en los países avanzados con larga tradición democrática y sistemas educativos eficaces. El modelo vigente en dichos países consagra y refuerza el profesionalismo de la dirección escolar -en la selección, en la formación y en el correspondiente estatuto profesional- como factor crítico para el logro de una escuela pública democrática, entendida ésta en el mejor sentido -ilustrado y liberal del término-, es decir, como aquella que contribuye a hacer de los ciudadanos más iguales a través de la calidad de la formación que reciben en ella. Dirección participativa no por la manera en que se selecciona, sino por el modo en que se ejerce".

Por su parte, la asociación de directivos y ex directivos de primaria y secundaria AXIA pone en evidencia tal contradicción en su informe de 27 de setiembre de 2005 "Análisis del modelo de gestión y de la función directiva en el proyecto LOE" en los siguientes términos: "Proponemos la supervisión del último párrafo del apartado 127.d y el añadido de un nuevo párrafo, por lo que el redactado sería: "Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. Elaborar todas las propuestas e informes que considere oportunos para la mejora de la calidad de la gestión y del funcionamiento del centro" y el nuevo redactado del artículo 138.d en los términos siguientes: "Revocación por la Administración educativa por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director previa audiencia al interesado y tras la realización de un expediente contradictorio". Nos identificamos

con la propuesta de AXIA y creemos conveniente la sustitución del primer redactado por el segundo para no entrar en contradicción.

Como es sabido el consejo escolar cambia con el tiempo y es posible que entren a formar parte del mismo personas con criterios e intereses diferentes de las que había cuando se nombró al director. Unas mínimas garantías de rigor, justicia y ecuanimidad en la evaluación de la gestión directiva exigen la permanencia de criterios y, a ser posible, de personas en la comisión que realice la evaluación a fin de no caer en errores, confusiones o contradicciones.

No obstante es aceptable que incluya en las normas la participación de la comunidad educativa en la elección del director tal y como establece la LOE en su artículo 135.3. "… al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar que no son profesores".

En nuestra opinión abrir la posibilidad de que se convoque una sesión extraordinaria del claustro de profesores para que estos elijan a sus representantes en la comisión evaluadora de méritos es una fuente importante de participación democrática. A los centros públicos llegan cada año profesores nuevos mientras otros se van. Hay que dar a todos oportunidad de entrar a ser miembros del consejo escolar.

Por otra parte hay que tener bien presente que el hecho de pertenecer a este órgano las cualidades de la infalibilidad ni de la justicia -aunque algunos lo pretendan- con lo que puede considerarse que otros profesores estén más capacitados para elegir al cargo de mayor relevancia en el centro: el director/a. Otra razón importante puede ser el hecho de que a través del consejo escolar se pueden establecer círculos de poder que tiendan a confabularse para perpetuarse en su presencia en el consejo con la interesada connivencia de la dirección del momento. Por ello sería necesario establecer una limitación en el número de mandatos continuados que un profesor/a puede detentar como representante del profesorado en el consejo escolar. Los más elementales principios democráticos así lo exigen.

Es bueno, por tanto, abrir a todos los profesores del claustro la posibilidad de ser elegidos como representantes en la comisión que haya de seleccionar al director/a. Si el claustro considerare que las cosas funcionan correctamente, ya se encargará de repetir elección en las mismas personas que le representan en el consejo escolar. Pero, si no fuera así, tendría la posibilidad de renovar la figura del Director/a que, no lo olvidemos, es la piedra angular de todo el engranaje de relaciones del centro, que viene a ser el mismo entramado que hace posible las elecciones de las personas que entran a formar parte del consejo escolar. No admitir esta posibilidad de apertura significa cerrar los ojos a una evidencia tantas veces mentada, criticada y de sobras conocida por todos de la existencia de clanes que no tienen otro objetivo que el de perpetuarse en el control del centro para así sacar sobrados beneficios de ello, sin otra motivación que la del poder por el poder. Y esto no es lo que se pretende, pues conculca los más elementales principios democráticos. Casos como los del PRI mexicano, la "Nomenclatura" soviética u otros de similares ejemplifican lo que puede llegar a ser el poder cuando no existe ni transparencia ni adecuados mecanismos de rendición de cuentas. La democracia bien entendida establece mecanismos para evitar estas situaciones fraudulentas. En el caso de los centros escolares sería necesario conceder al claustro la

posibilidad de intervenir, a través de sus representantes elegidos adhoc para el caso, en la elección de la figura del director/a.

Otra cuestión importante es la posibilidad que establece el artículo 126.5 de que participen en la elección del directo/a alumnos a partir de 3º de ESO. En este artículo puede leerse: “los alumnos podrán ser elegidos miembros del consejo escolar a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria. No obstante, los alumnos de los dos primeros cursos de la ESO no podrán participar en la elección o cese del director. Los alumnos de educación primaria podrán participar en el consejo escolar del centro en los términos que establezcan las administraciones educativas”.

A la vista del mencionado artículo, como acertadamente menciona el citado informe de AXIA “Nos hallamos ante dos circunstancias extrañas al funcionariado: a) Ningún funcionario es seleccionado por un menor de edad o por un estudiante menor de edad; b) los directivos de primaria no serán seleccionados por un menor de edad. Si se mantiene el actual redactado se estará infligiendo un importante agravio comparativo a los funcionarios docentes con respecto a otros funcionarios y al profesorado de secundaria con respecto al de primaria al no poder ser estos valorados por sus alumnos.

Cabe preguntarse al respecto si un menor de edad tiene suficiente madurez intelectual y moral como para discernir entre dos o más candidatos al puesto de director. Por otra parte, **quienes han tratado con adolescentes saben que éstos son fácilmente impresionables, volubles, manipulables por parte de adultos con pocos escrúpulos.** Bien es cierto, sin embargo, que su opinión debería ser escuchada y respetada pero de otra forma, en otro ámbito. Alguien puede imaginarse lo irreal y absurdo que sería que el voto decisivo para la elección del director/a tuviera que emitirlo un alumno a quién uno de los candidatos hubiera expulsado de clase el día anterior por reiterada mala conducta o al que hubiera tenido que suspender un examen en el que le hubiera sorprendido copiando.

Por otra parte, qué responsabilidades pueden exigirse a un menor de edad cuando con su voto contribuye a elegir a un director/a que, con el tiempo resulta no ser el más capaz para gestionar la compleja organización que es un centro educativo sino sólo el más simpático o enrollado con los alumnos. ¿Qué responsabilidad puede serle exigida a un menor de edad?; ¿Qué responsabilidad puede serle exigida a una persona que sólo permanece en el consejo escolar o en la comisión de selección durante un espacio de tiempo inferior al que dura un mandato de dirección?; ¿Quién o quienes van a ser los responsables de una elección defectuosa: la persona elegida que ha hecho todo lo que ha podido a pesar que los hechos demuestran que no tenía las facultades apropiadas para el cargo o quienes le eligieron sin hacer un estudio riguroso de su personalidad y de su preparación intelectual y humana?

Por todo ello, AXIA propone los siguientes redactados: para el artículo 135.3, que quede así: “Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de vocales de las comisiones. Al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el claustro entre sus representantes en el consejo escolar y otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar que son representantes de los padres y madres”.

Como ya hemos explicado nuestra postura es la de abrir a todos los miembros del claustro la posibilidad de ser elegidos por las razones que ya se han apuntado. Pero, con esta salvedad, consideramos acertada la redacción que propone AXIA. Para el artículo 126.5, esta misma organización sugiere el siguiente redactado: "los alumnos podrán ser elegidos miembros del consejo escolar a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria. Los alumnos de educación primaria podrán participar en el consejo escolar del centro en los términos que establezcan las Administraciones educativas".

Con respecto al artículo 135 podemos puntualizar lo siguiente: en referencia a su punto 1º hacemos notar que el legislador progresista considera el mismo criterio de selección –el concurso de méritos- que ya había apuntado el conservador en la reciente LOCE de 23 de diciembre de 2002, lo que permite vaticinar que dicho criterio se va a consolidar en la jurisprudencia educativa y puede ser el fundamento de una futura carrera directiva basada en el mérito profesional acreditado de los candidatos.

Y en referencia a los puntos 2 y 3 del mismo artículo, hay que decir algo similar: se consolida la existencia puntual de una comisión de selección creada adhoc para el importante evento de la selección de la figura del director (punto 2) pero no así el de la composición de tal comisión que, pese a tener un nuevo formato en el que "al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no son profesores". La anterior referencia que teníamos sobre esta cuestión nos la proporciona el artículo 88.2 de la LOCE (2002) al decir que "la selección será realizada por una comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del claustro de profesores de dicho centro".

En el anteproyecto de ley (LOE, 2005) se aprecia una composición tripartita profesores, Administración, resto de comunidad educativa que indica que la visión del legislador progresista es la de una comunidad educativa dividida claramente en tres estamentos –los mencionados- cuyos intereses hay que conciliar. La LOCE (2002) también reconoce estos mismos tres estamentos pero les asigna diferente relevancia al atribuir al centro sólo un treinta por ciento de representación dentro de la cual encuadra, mitad y mitad, a representantes del claustro y representantes del resto de la comunidad educativa. Por tanto, la diferencia es clara: mientras que para la LOCE (2002) el centro tiene un tercio de la fuerza electiva, para el anteproyecto LOE (2005) esta pasa a ser de dos tercios: uno para el profesorado y el otro para el resto de la comunidad educativa.

Es en este apartado donde se hace patente el carácter más participativo de esta última norma, aún en proyecto en octubre de 2005, que apuesta por una significativa representación de la comunidad educativa en la elección del director/a. En cambio la LOCE (2002) hace evidente la intención de la Administración de dirigir el proceso de selección que, por segunda vez en la historia de la educación en España, **muestra una clara tendencia hacia la profesionalización de la función directiva.**

Como es bien sabido por todos, el anterior intento tuvo una vida efímera y se concretó en el ya extinguido cuerpo de directores de primaria, fenecido a raíz de la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. Es significativo que ambos intentos fueran promovidos durante la égida de políticas de tinte conservador, que hace aún más

evidente la diferente visión que tienen de la dirección de centros educativos –así como de la vida en general- las ideologías conservadora y progresista. No obstante, es positivo que las sucesivas leyes que se han venido promulgando a lo largo de los años hayan recogido lo mejor de cada una de estas dos visiones debidamente contrastado en la praxis cotidiana de la vida en los centros. Así, por ejemplo, los progresistas incluyen en su anteproyecto el sistema de selección basado en los méritos personales del candidato/a que ha sido bandera de los conservadores; los conservadores reconocen al progresista consejo escolar amplias atribuciones en el ámbito de la "Participación en el control y gestión de los centros" en el artículo 82 de la LOCE, siendo la de "Participar en la selección del director del centro" recogida en el artículo 127.d la gran diferencia entre la ley progresista y su antecesora.

La gran diferencia entre unos y otros se reconoce actualmente a través de dos puntos: primero en la forma de concebir el proceso de selección de la dirección; segundo en las atribuciones que se conceden al consejo escolar del centro. Esta aclaración da pie a retomar el hilo del análisis del proceso de selección del director contenido en el artículo 135 del anteproyecto (LOE, 2005) dónde observamos –como ya se ha apuntado anteriormente- una incongruencia consistente en la pretensión de combinar una "valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales" con una elección "decidida democráticamente por los miembros de la comisión" que es una forma subjetiva de elección. De hecho, la frase contenida en el artículo 135.4 sería la siguiente si soslayáramos el intercalado contenido entre las comas: "la selección del director… será decidida democráticamente por los miembros de la comisión". A simple vista no nos es posible entender como se puede tener en cuenta los méritos personales de los candidatos, valorar objetivamente el proyecto de dirección y, a la vez, votar democráticamente al candidato que, de forma subjetiva, nos parezca el más adecuado para acceder al cargo.

Al respecto, acuden a nuestro pensamiento varias preguntas: por ejemplo, ¿qué sucedería si el candidato con mayores méritos académicos y/o profesionales y mejor proyecto objetivamente valorado no resulta ser el más simpático o carismático y se elige a otro en su lugar que sí reúne estas dos últimas características? Y otras cuestiones: ¿qué alcance tiene el término "académicos" en referencia a los méritos del candidato/a? ¿Qué valoración efectiva se va a conceder al hecho de poseer 1 o más títulos universitarios?; ¿Los títulos valdrán más o menos que los años de experiencia?; ¿Ante la disyuntiva de elegir a un doctor que haya destacado ampliamente en el ámbito de la docencia o una persona sin título universitario (como es posible en los centros de Formación Profesional) que tenga muchos años de experiencia directiva -siempre en cargos subalternos- a quién se elige?; ¿Qué perfil se está buscando: gente con mucha experiencia en el ejercicio de cargos de gestión a nivel de centro que sean "chicos/as del coro" o verdaderos líderes pedagógicos que destaquen por su desempeño en el aula, su capacidad intelectual y sus dotes de liderazgo?.

Y más cuestiones: ¿Es suficientemente atractiva la carrera directiva docente como para a profesionales de altura que en otros ámbitos estarían mucho mejor pagados y gozarían de mayores posibilidades de promoción?; ¿Es moralmente lícito y eficiente como criterio de selección de candidatos otorgar un peso tan grande al factor experiencia en el desempeño de cargos directivos como se ha venido dando en algunas comunidades Autónomas del Estado español al amparo de la LOCE (2002)? ¿Es que en instituciones como el ejército se permite que un sargento pueda convertirse en general

en base sólo a la acumulación de años de experiencia, o un sacerdote llegar a cardenal mediante la simple acumulación de años de servicio? Y una última pregunta: si partimos de la premisa que la experiencia en el ejercicio de cargos es tan necesaria, ¿no perderemos por el camino la posibilidad de hallar jóvenes de alta capacidad y motivación a los que no atrae el precario diseño de la función directiva en la actualidad?

Otro aspecto que diferencia ambas norma es la cuestión es la apertura de la posibilidad de presentación de candidatura a los candidatos foráneos en igualdad de condiciones. Aquí, mientras la LOCE (2002) no pone ningún obstáculo a la presentación de candidaturas externas, la LOE (2006) hace mención, en su artículo 135.5 de que "la selección se realizará considerando, primero, las candidaturas de los profesoras del centro, que tendrán preferencia" al tiempo que prevé que sólo "En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la Comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros". Es lógico el redactado de este punto teniendo la postura del legislador progresista al respecto de su decidida apuesta por la participación de la comunidad educativa en la elección de "su" director. Es coherente por tanto, a tenor de su línea de pensamiento, que primero sean tenidas en cuenta las candidaturas internas presentadas por profesores conocidos de la comunidad educativa a la que deben representar y que es quien tiene la facultad de elegirles.

Sin embargo, razones de índole práctica aconsejan la apertura a candidaturas externas a fin que los centros educativos tengan siempre un selecto elenco de candidatos entre los que poder elegir un director/a adecuado. Y la pregunta que cabe hacerse al respecto es si debe subordinarse el principio de igualdad de oportunidades y ante la ley de los candidatos externos al interés de la comunidad educativa o debe primar el principio de igualdad en el sentido de facilitar en pareja condición el acceso al cargo a los candidatos externos. Teniendo presente que el director/a es, ante todo, un servidor de la comunidad educativa a la que dirige y que debe ser protegido "erga omnes" el derecho fundamental a la educación de los alumnos, parece coherente que la norma subordine el derecho individual de los candidatos foráneos al colectivo. No obstante, en el futuro deberían arbitrarse medidas que hicieran posible la erradicación de dicha discriminación sin poner por ello en peligro el derecho fundamental a la educación.

Esta puntual diferencia entre las dos normas comparadas pone en evidencia, una vez más, las distancias entre el modelo directivo que subyace tras su articulado. Así, mientras la LOCE (2002) muestra sus preferencias por funcionarios con una alto nivel preparación y un elevado bagaje de méritos debidamente acreditados, que son seleccionados en base a aptitudes demostradas, el anteproyecto LOE (2005) prefiere buscar la complicidad de la comunidad educativa haciéndole un guiño a través de los artículos 133.d y 135. No obstante, la norma evidencia que el legislador progresista ha aprendido que, en muchos casos, hay que buscar fuera lo que no sale espontáneamente de dentro, con lo que incorpora a su "cultura" un elemento de raíz conservadora.

Al respecto disponemos de unas cifras que proceden del **informe que el Consejo Escolar del Estado** publicado hace algunos años y referido a las Comunidades Autónomas de Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, La Rioja Y Melilla que deja constancia que sólo un 39,5% de las direcciones de centros –primaria y secundaria considerados en conjunto- son realmente elegidas por la comunidad educativa respectiva mientras que el resto, un 60,5% deben ser nombradas

de oficio por la Administración educativa. Por supuesto, la pregunta parece obligada: ¿por qué tan alto porcentaje de nombramientos directos de parte de la Administración? ¿Demuestra esto lo que afirman los partidarios de la profesionalización directiva en el sentido de que el sistema LODE (1985) no ha funcionado?¿Cuáles son las razones de fondo por las que se produce tan elevado número de vacantes?; ¿por qué no hay candidatos internos con confianza en sí mismos que decidan presentarse?.

Los partidarios de la participación efectiva de la comunidad educativa en la selección de su director/a arguyen que, en muchos centros alejados de las poblaciones importantes y deseadas como destino por el profesorado las direcciones son vistas "sólo" como un medio de acumulación de méritos para acceder a centros más valorados y que por ello no existe una verdadera implicación de las direcciones con el centro y su comunidad educativa que motiva la precariedad de las condiciones en las que se accede al cargo y se ejerce el mismo. Sin embargo tal argumento goza de poca credibilidad por los siguientes motivos: 1º Porque si bien es cierto que, en muchos casos, el ejercicio de la función directiva es utilizado como fuente de acumulación de méritos para optar a otras plazas más deseadas, no lo es menos que bien en el municipio donde se halla el centro, bien en su área de influencia existe o debería existir una comunidad educativa lo suficientemente organizada y concienciada que fuera capaz de seleccionar al director/a que hubiera acreditado, en acto o en potencia, mayor grado de implicación con el centro y con su comunidad educativa; 2º Porque es evidente que ésta está perfectamente organizada en numerosos centros que tienen sus propios líderes de opinión o de organización interna y que son estos quienes se encargan de reclamar como director/a a la persona que consideran como más adecuada para la dirección de su centro. Sin embargo, las estadísticas de que se dispone demuestran que, en un alto porcentaje (un 60,5%) la comunidad educativa del centro no está lo suficientemente articulada o no dispone de opinión formada sobe la persona o personas que se postulan como candidatos. Y es sospechoso que en varias de las Comunidades Autónomas con mayor población (Cataluña, Andalucía, Valencia, Madrid) no existan estadísticas referidas al mismo período: ¿por qué?, ¿qué se intenta ocultar?, ¿acaso la Administración desconoce lo que ocurre en sus centros, o es que hay algo que no le conviene que se haga público?

2.2.1. Algunas contradicciones observadas.

Si bien es loable el hecho de que la ley progresista -LOE (2006)- consolide algunos puntos importantes de su antecesora de impronta conservadora -LOCE (2002), como el concurso de méritos para la selección del director entre funcionarios de carrera con amplia experiencia docente, el hecho de que el perfil buscado sea el de "los más idóneos profesionalmente" (art. 133.2) y que la selección deba realizarse de acuerdo con "los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad"(art. 133.4), lo cual parece consolidar el camino hacia la profesionalización de la función directiva en educación tal como la presente investigación la concibe, no lo es menos que la forma en que plantea la selección del director presenta algunas contradicciones.

A mi entender, aun siendo muy gratificante para los sentidos la exposición de motivos contenida en el artículo 118.1 de la LOE (2006): "La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución" cuya plasmación práctica está contenida, a efectos de la selección del director, en el artículo 133.1: "La selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa" en un loable intento de seleccionar a "los candidatos más

idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa"(art. 133.2), observamos en la redacción de este artículo una grave contradicción.

Ésta estriba en el hecho de que raramente van a coincidir en la misma persona los dos requisitos aludidos: ser el más idóneo profesionalmente y, a la vez, el preferido de la comunidad educativa. ¿Porqué? Por qué son dos perfiles distintos y, con frecuencia, contrapuestos. Ser un candidato idóneo profesionalmente implica poseer una buena capacidad intelectual, haber invertido tiempo y dinero en la propia formación, actuar con criterios objetivos y un cierto distanciamiento a la hora de tomar decisiones que afecten a la comunidad educativa del centro. Justo lo contrario de lo que se requiere, en la mayor parte de los casos, para obtener el apoyo de la comunidad educativa, que solicita de su candidato proximidad, que éste/a sea permeable a los requerimientos de la misma y que se dedique mucho tiempo y esfuerzo al cuidado de las relaciones públicas con los miembros de la misma, un tiempo precioso que no puede dedicarse a la formación intelectual, a la realización de un posgrado o a la preparación de clases.

Otro hecho que no hay que olvidar es que, con frecuencia, los candidatos ha la dirección de un centro pertenecen a un determinado partido político con unos intereses muy concretos cuanto a la postulación y la defensa de "su" candidato. Puede darse, por tanto, el caso que una determinada comunidad educativa, en la que predomine una determinada ideología o interés político, prefiera a un candidato de su misma o similar ideología por el simple hecho de serle más "simpático" mientras que, por otra parte, se soslaye una candidatura con mayores méritos profesionales pero que no cuenta con las simpatías del mencionado grupo de presión.

Cierto es que un buen candidato debería reunir ambos requisitos, pero no lo es menos que, tanto para hallar el perfil idóneo como para el ejercicio del cargo, bajo la doble premisa de agradar tanto a la comunidad educativa como a la Administración, el director/a va a tener serias dificultades porque difícilmente podrán conciliarse intereses tan frecuentemente contrapuestos y, a la corta o a la larga, deberá tomar partido y apechugar con las consecuencias.

Me parece muy acertado, no obstante, que se intente buscar a dicho candidato/a "idóneo" porque puede que exista y, en todo caso, debe existir un modelo ideal de candidato que sirva como referente. Obsérvese que la LOE (2006) inclina la balanza de los votos en el seno de la Comisión de selección del director/a en favor de la comunidad educativa, que pasa a tener 2/3 de representantes -1/3 elegido por el Claustro y otro 1/3 entre los miembros del consejo escolar que no sean profesores-, mientras que la LOCE (2002) sólo garantizaba a la comunidad educativa del centro un 30% de la representación -a partes iguales entre el profesorado y el resto de la comunidad educativa-, dejando el resto de la representatividad en manos de la Administración.

Habiendo cambiado de forma significativa la composición de la Comisión de selección es lógico esperar que también lo haga el perfil del candidato idóneo. Dado que ahora la comunidad educativa es la que posee mayor peso específico, es razonable pensar que el candidato elegido será mayoritariamente el que mejor represente sus intereses. De hecho el art. 135.4 establece que "la valoración del proyecto de dirección será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los

criterios establecidos por las Administraciones educativas". A mi entender, este planteamiento vuelve a presentar una nueva contradicción. ¿Porqué?

Por que, primero, varios miembros de la Comisión no van a poseer suficiente nivel de preparación técnica ni el distanciamiento adecuado para decidir objetivamente. Segundo porque, de hecho, se ha convertido el que debería ser un proceso de selección en base al criterio objetivo fundamentado en los méritos del candidato -que recordemos, es funcionario de carrera, no político ni sindicalista- en un proceso de elección en base a una votación y un proyecto/programa de dirección, igual que sucede en unas elecciones políticas.

Además, a mayor abundamiento, el artículo 143.3 de la **"Llei d'Educació de Catalunya"** -LEC (2009)- añade a lo anterior, para el ámbito territorial catalán, la presencia de "representantes del ayuntamiento del municipio dónde se halla radicado el centro" que, lógicamente, pertenecerán a un determinado partido político y, como es comprensible, dada su condición de políticos, decidirán basándose en criterios políticos, es decir, subjetivos, interesados, parciales a su favor.

Cabe preguntarse, por tanto, si el pretendido proceso de selección entre funcionarios de carrera teniendo en cuenta los criterios de "igualdad, publicidad, mérito y capacidad" no se ha convertido en una elección en base a criterios políticos y, por tanto, subjetivos, parciales, interesados y que, en última instancia, conculcan claramente los principios de mérito y capacidad en los que, pretendidamente, se basaba el proceso de selección. No es que ello sea malo, sino sólo que es contradictorio con lo que se pretendía, y más en un contexto funcionarial dónde deben prevalecer el criterio del mérito y la objetividad, frente al de la simpatía o el interés de un determinado grupo de presión. Por tanto, hay que preguntarse ¿hacia dónde vamos?.

2.3. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA: ¿CÓMO DEBERÍA SER PLANTEADA?

2.3.1. Consideraciones generales.

Sin duda, la clave de una futura profesionalización de la función directiva en educación radica en el hecho de saber plantear un modelo idóneo y en una adecuada puesta en práctica del mismo. Al respecto de un planteamiento teórico de dicho modelo hemos hallado en AXIA (Asociación de directivos y ex directivos de centros de primaria y secundaria de Cataluña) un ejemplo muy interesante de lo que podría llegar a ser en un futuro una estructura profesional directiva para los centros públicos de enseñanza primaria y secundaria. En su informe de mayo de 2001 AXIA, muy crítica con el modelo directivo emanado de la LODE expone lo siguiente: "Desde sus orígenes, el modelo directivo vigente ha mostrado graves disfunciones y preocupantes síntomas de ineficacia. Después de más de quince años de análisis y de intentos de mejorarlo, esta situación persiste, con tendencia a empeorar. No se trata, pues, de una crisis coyuntural, sino profunda y estructural". Esta es la opinión que, en esencia, mantienen los que han asesorado y/o redactado la LOCE (2002) entre los que se hallan una buena parte de los cargos y ex cargos directivos que gestionan la educación en nuestro país.

AXIA atribuye – en el citado informe- las causas de la crisis a la "incapacidad para afrontar y resolver los problemas de los centros públicos, que se han agravado a partir

de la implantación de nuevo modelo directivo" por el hecho de que la dirección de centros educativos no tiene en España "las atribuciones legales ni los instrumentos adecuados para impulsar, planificar, supervisar y evaluar lo más importante en un centro escolar: la renovación pedagógica y los resultados educativos del centro". También aducen que, "En España la dirección resulta poco atractiva porque las dificultades que comporta no son debidamente compensadas. Esto provoca falta de candidaturas y la designación forzosa de la mayoría de directores. Esta es una de las anomalías más claras de la crisis irreversible del modelo directivo vigente".

Para ello AXIA, en su informe de mayo de 2001, propone un nuevo modelo, profesional, de dirección de centros educativos **basado en cuatro ejes**:
1º La profesionalización, al entender que ésta requiere unos conocimientos y unas capacidades específicas que han de ser ejercidas por profesionales procedentes de la docencia.
2º **La globalidad**, al entender que no podría funcionar un modelo directivo de forma aislada sino que tal cambio debe incluirse dentro de un conjunto de medidas complementarias sin las cuales no podría tener éxito.
3º **Apertura, a las aportaciones y modificaciones diversas** que puedan ser planteadas sin que pueda considerarse el presente como el planteamiento definitivo.
4º **Instrumentalización,** dado que el nuevo modelo directivo que se plantea debe estar al servicio de un objetivo fundamental: la mejora de la calidad de los centros públicos.

Tales propuestas merecen nuestra consideración porque están basadas en la lógica y el sentido común, bases del acierto. Y pueden ser una buena referencia a la hora de plantear un verdadero modelo directivo profesional para los centros educativos de primaria y secundaria españoles. Las interesantes propuestas de AXIA incorporan los siguientes ejes de desarrollo:

1º Una formación previa al acceso a la dirección y la correspondiente acreditación que concede la Administración previa evaluación del candidato. Sugiere AXIA que, para estar acreditado "será necesario haber sido evaluado positivamente en el ejercicio de la docencia y en el ejercicio de cargos de coordinación o del equipo directivo. Asimismo, será imprescindible haber superado un curso de formación específica".

2º Una selección basada en criterios profesionales, lo que descarta otro tipo de criterios, como los políticos, y se basa en méritos del candidato a la dirección y en un proyecto educativo para el centro que debe ser evaluable. Por supuesto, debe estar basado en los principios de publicidad, mérito y capacidad. Se sugiere que sus fases sean. "A) publicación de las vacantes; B) Presentación de candidaturas de profesores/as acreditados, del centro o de otros centros acompañados de un 'currículum vitae' y de una alegación de méritos; C) Presentación de un proyecto de dirección consistente en una propuesta de mejora del centro. Para su elaboración, los candidatos dispondrán de una documentación básica (PCC, PEC…) y de todos los documentos que permitan conocer la problemática real del centro. Este proyecto tendrá que superar los planteamientos estrictamente teóricos y adaptarse a la resolución de los problemas de orden práctico del centro".

Parece adecuado este planteamiento, en líneas generales, pero son precisas una serie de puntualizaciones. La primera es que un candidato externo al centro va a hallar serias dificultades para apreciar desde fuera y en un intervalo relativamente corto de tiempo el

intangible clima del centro. Muchos detalles que marcan la realidad del mismo para un ojo experto y que serían fácilmente apreciables desde dentro y en íntimo contacto con lo cotidiano, no son apreciables desde la distancia. Si, como es de suponer, el objetivo es llegar a la excelencia en los planteamientos que en el proyecto se hagan sobre aspectos organizativos del centro –con la finalidad de que el proyecto pueda resultar ganador- quien haya vivido la realidad diaria del mismo parte con una clara ventaja aún no siendo el mejor candidato/a.

No obstante, puede darse la circunstancia de que un candidato/a externo con un nivel alto de aptitudes y experiencia sea capaz de apreciar los detalles intangibles que definen el clima y de la organización del centro que sólo los muy expertos saben apreciar para luego reflejarlos adecuadamente en su proyecto. Pero cabe considerar como muy significativo el hecho de que tanto el modelo propuesto por AXIA las últimas leyes educativas **(LOCE, 2002; LOE, 2006)** conculquen en su articulado el caduco paradigma que toma en consideración sólo las candidaturas internas.

2.3.2. El director profesional como líder.

La experiencia ha venido demostrando de forma empecinada que hay que desechar la idea de que el verdadero liderazgo sólo puede provenir del interior de la comunidad educativa. Son numerosos los ejemplos que demuestran lo contrario: que el liderazgo hay que buscarlo en aquellas personas que tienen vocación y formación para ejercer de líderes – en un próximo capítulo nos ocuparemos de la naturaleza del liderazgo educativo- pertenezcan o no con anterioridad a la comunidad a la que van a liderar. Así vemos como las empresas se nutren, cuando así se requiere, de ejecutivos-líderes seleccionados entre candidatos externos. De la misma manera constatamos en el ámbito deportivo muchos ejemplos en el mismo sentido: cuando un equipo no funciona busca en el mercado un jugador o un entrenador que tenga condiciones de líder y sepa aglutinar de forma positiva las energías hasta entonces dispersas del equipo. Lo que sí que hay que tener presente es que cada situación, cada contexto o circunstancia, requieren de una persona con una formación y/o experiencia determinadas y que es vital realizar un acertado proceso de selección. Y, por supuesto, se hace necesario que los seleccionadores tengan conocimientos, experiencia y, sobre todo, voluntad de seleccionar al candidato idóneo para cada ocasión.

Asimismo la psicología de las organizaciones y la realidad nos ilustran sobre el hecho de que es contraproducente para la propia organización que esta permanezca encerrada en sí misma durante largo tiempo, pues suelen crearse vicios como resultado del exceso de confianza, de la excesiva familiaridad entre sus miembros, y una nefasta relajación de costumbres que no contribuyen a la continua mejora de la calidad en el servicio que se está prestando. Igualmente, es obvio que no es fácil que la propia organización –sobre todo si no está sometida a las leyes del mercado- tome conciencia de tal necesidad lo que hace necesario que alguien que tenga un punto de vista más objetivo se lo recuerde. Este rol tan importante debería desempeñarlo la Administración quién, como propietaria del centro y en defensa del interés de la calidad educativa que le es propio, debe sugerir y poner los medios adecuados para hacer posible la entrada de aires nuevos, de nuevas formas de pensar y trabajar cuando la realidad demuestre tal necesidad. Pero es la misma Administración la primera que, en demasiadas ocasiones, se deja arrastrar por inercias negativas y sucumbe a las presiones de intereses poco claros.

2.3.3. La formación del directivo profesional.

Otro de los interesantes planteamientos de **AXIA** no es nuevo y, en parte, ya se viene poniendo en práctica. Consiste en el hecho de crear una "cantera" de profesores acreditados para el ejercicio de la dirección. Para facilitar un adecuado proceso de selección de los candidatos se hace necesario contar con un número suficiente de profesores formados y motivados para acceder, cuando las circunstancias así lo requieran, a la dirección de un centro. Por ello es tan importante estimular el proceso de formación inicial de los candidatos valorando administrativamente la formación conseguida. Y hay que tener en cuenta que sólo si los incentivos profesionales y económicos son adecuados se conseguirá contar con varios candidatos de nivel para cada plaza que salga a concurso.

Uno de los hechos en los que más de acuerdo están un mayor número de entrevistados consiste en valorar como muy insuficiente la formación conseguida a partir de los cursos de formación de 60 horas o similar que hasta el momento han venido siendo suficientes para conseguir la acreditación para el ejercicio de la dirección y en reclamar un nivel de formación muy superior al nivel de un postgrado o maestría especializado en dirección y gestión de centros educativos. Si aceptamos esta repetida sugerencia de nuestros entrevistados como una de las bases de una posible profesionalización de la función directiva habrá que tener presente que ésta, al menos en principio, debe correr por cuenta y riesgo del candidato/a.

La motivación y la vocación para el ejercicio de funciones directivas deben ser sentidas en lo más profundo del ser por el futuro candidato/a y debe ser responsabilidad suya el poner los medios adecuados –a través de la adecuada formación- para que pueda convertirse en realidad accediendo, cuando llegue el momento oportuno, al ejercicio del cargo directivo. No obstante, la Administración debería tener en cuenta que la adquisición de tal nivel formativo es oneroso en esfuerzo, tiempo y dinero y facilitarlo mediante becas o ayudas suficientes que compensen la inversión que realiza quien la adquiere.

Una visión prudente y realista nos aconseja admitir –al menos por el momento- como principio que la formación inicial deba correr por cuenta del futuro candidato/a al cargo. No obstante sería aconsejable que fuera la propia Administración quién se encargara de proporcionar a quienes hubieran superado un proceso de selección previo y riguroso la formación teórica y práctica adecuada a un acertado desempeño de las funciones directivas. Pero ello parece alejado de la realidad por el momento pues requiere de un nivel de organización y de medios económicos elevados.

Sin embargo es una prueba significativa de que es este el objetivo adecuado que la **LOCE (2002) en su artículo 89.1** ya prevea que, una vez seleccionados los directores, "deberán superar un programa de formación inicial organizado por las Administraciones educativas, consistente en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un período de prácticas". Por su parte, "la Administración educativa nombrará Director del centro que corresponda, por un período de tres años, al aspirante que haya superado este programa" (artículo 89.2).

Este puede ser un buen paso en el camino de una posible profesionalización y es altamente significativo que la misma ley ya lo tenga previsto. Queda por regular de

forma más adecuada la formación inicial requerida para el acceso al cargo a no ser que consideremos la que ya prevé el mencionado artículo 89 como tal. Si fuera así, sería un paso muy importante que debería consolidarse. Lo que queda muy claro es que la profesionalización requiere de una adecuada selección de candidatos y de una formación idónea de los mismos tanto a nivel teórico como práctico. Y que la formación debe tener diferentes fases: una inicial que dote de unos recursos intelectuales y técnicos mínimos para recorrer con soltura los primeros pasos en el desempeño del cargo, y otra posterior recibida de forma periódica y continua que consolide los conocimientos ya adquiridos y permita una constante puesta al día, imprescindible en un campo donde la renovación legal es frecuente, las metodologías pedagógicas avanzan rápidamente y en el que "la soledad del mando" hace necesario el intercambio y el contraste de experiencias entre iguales que tengan similar nivel de responsabilidad.

2.3.4. La necesaria evaluación del desempeño directivo profesional.

Al respecto del enfoque que de la evaluación se hace en la LOE, **López Rupérez (2006: 14)** aporta la siguiente reflexión:

> "Se renuncia al carácter externo de la evaluación de diagnóstico de los centros públicos como factor de calidad. Dicha política de control sobre los resultados es sustituida por una evaluación interna (art. 144.2) pero claramente insuficiente si se pretende modular con fundamento la intervención de las administraciones educativas sobre cada centro público, en función de los resultados, y asegurar así que el derecho a la educación se haga efectivo, para todos, en condiciones de calidad".

Esta apreciación nos permite introducir cuestión importante, y requisito imprescindible de la condición de directivo profesional, como es la de la rigurosa evaluación del ejercicio directivo. La LOCE (2002) en su artículo 89.3 ya prevé esta necesidad en los siguientes términos: "Los Directores así nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años. Los que obtuvieren evaluación positiva, adquirirán la categoría de Director para los centros públicos del nivel educativo y régimen de que se trate. Dicha categoría surtirá efecto en el ámbito de todas las Administraciones educativas". Creemos muy acertado el redactado de este punto pues reconoce legalmente lo que es una necesidad real: la evaluación de la función directiva. Hará falta, no obstante, destinar a esta relevante función los medios personales y materiales adecuados para llevarla a la práctica de forma eficiente. Ello requiere de personal formado idóneamente y especializado en esta labor que garantice unos adecuados niveles de objetividad. La distancia entre evaluador y evaluado, la rigurosa formación del evaluador, la adecuada rendición de cuentas de éste y otros requisitos análogos son necesarios para garantizar el desarrollo del proceso evaluador con ecuanimidad. Lo que está muy claro es que una dirección profesionalizada no es concebible sin una evaluación también profesionalizada, llevada a cabo por expertos en el tema.

Volviendo al ya mencionado informe de AXIA, podemos leer que "si las condiciones procedieran exclusivamente del propio claustro teniendo en cuenta que el director/a intervendrá en temas como la evaluación del profesorado, se podrían producir situaciones de división dentro del claustro respecto a las distintas candidaturas, lo que resultaría muy negativo para el buen funcionamiento del centro. Para evitarlo habría que favorecer la presentación de candidaturas de profesores acreditados que no pertenezcan al propio claustro y de directores/as de otros centros". Ciertamente sería interesante que así fuera, pero observamos los siguientes impedimentos ante lo que en este párrafo se propone:

a) La Administración educativa debe demostrar primero una clara voluntad política en el sentido de favorecer la igualdad de oportunidades de las candidaturas externas para que éstas tengan aliciente para querer concursar. La realidad es que, como ya se ha comentado, éstas parten de una evidente situación de desventaja percibida claramente por los interesados que se abstienen ante el elevado riesgo de fracaso.

b) La evaluación del profesorado debería ser una de las atribuciones de una dirección profesional. No obstante hay que tener presente que el ejercicio de tal función requiere de un elevado nivel de formación y especialización que la ley aún no ha previsto y que la inmensa mayoría de las actuales direcciones de centros no poseen ni tienen intención de recibir. Para ello se hace preciso un importante cambio de mentalidad por parte de todos, profesores, directores y Administración que requiere tiempo y leyes adecuadas que lo faciliten. Se está lejos por ahora de este objetivo.

c) La puesta en práctica de la profesionalización directiva requiere de un adecuado nivel de movilidad por parte de los directivos profesionales que deben pertenecer a una escala diferenciada del resto de personal docente, dada la peculiaridad de su función y su mayor grado de responsabilidad, formación y obligaciones. La Administración debe poder disponer de una cantera de directivos debidamente formados y experimentados a la que recurrir para cubrir las vacantes que se produzcan. La permanencia de un director/a en un centro debe estar condicionada a la eficacia del desempeño de su labor -acreditada mediante evaluación- y a las necesidades del servicio y no sólo a la voluntad de la persona o de la institución en la que ejerza sus funciones. Se hace necesario prever qué funciones van a ejercer aquellos directivos en espera de destino: docencia en los centros, funciones auxiliares de otros directores, formación de directivos o candidatos a serlo, etc.

d) Habrá que reconocer legalmente toda una serie de atribuciones que hasta el momento la dirección no detenta y reestructurar el bagaje de competencias de la función directiva para adaptarlo a los nuevos requerimientos. Por ejemplo, habría que asignar a la dirección alguna de las funciones que actualmente detenta la Inspección educativa entre las que destaca la de la evaluación del profesorado. De hecho la LOE (2006) reconoce en su artículo 132.h) al director competencias para participar en la evaluación del profesorado. En algunas comunidades, como Cataluña, el director participa activamente en la evaluación del profesorado interino o en prácticas.

Reconocemos la importancia y la utilidad de los informes de AXIA que nos son de gran ayuda. De hecho, es fácil complementar o matizar lo que otros han pensado previamente, siendo un trabajo muy arduo el concebir todo un nuevo paradigma sin la ayuda inestimable de este tipo de colaboraciones. De hecho, si llegara a producirse y a consolidarse la profesionalización de la función directiva en educación significaría un cambio social importante y que, como tal, requiere de tiempo para que sus protagonistas, activos y pasivos, lo asuman e integren en su acervo cultural. En este sentido varios de nuestros entrevistados partidarios de la profesionalización aconsejan paciencia y prudencia ante un hipotético proceso de implementación de la profesionalización directiva. Téngase presente que durante muchos años y hasta 2003, en que comenzó a aplicarse la LOCE (2002) –primer paso en el sentido de una posible profesionalización- el modelo imperante era la antítesis del profesionalizado.

Conviene hacerse la siguiente pregunta: ¿Puede pretenderse que un profesor/a que haya formado parte de un claustro en el que es elegido para ser director/a evalúe de forma objetiva a los compañeros con los que ha establecido previamente unas relaciones de amistad, compañerismo o complicidad? Ciertamente, es difícil que una persona tenga tanta objetividad y sepa dejar a un lado toda la carga emotiva –positiva o negativa-que le generan las personas con las que ha estado conviviendo durante años. Y, dado que de tales evaluaciones pueden derivarse importantes consecuencias tanto para la carrera profesional de los docentes adscritos al centro como para la calidad de la enseñanza en él impartida, es justo poner las condiciones para que el proceso evaluador se realice con las máximas garantías de rigor y ecuanimidad. Es evidente que éstas no se dan en el caso de un director miembro del claustro al que debe evaluar. Por tanto, si se pretende asignar a un director profesional funciones evaluadoras del profesorado tal directivo no puede pertenecer ni haber pertenecido al claustro en cuestión.

2.3.5. El cambio de paradigma: del liderazgo transaccional al pedagógico.

Retomando el valioso planteamiento que hace **AXIA** y que nos lleva a centrar la atención en otros puntos importantes como son la capacidad de liderazgo del candidato elegido y la evaluación de la gestión directiva y del centro. Entendemos, al igual que AXIA, que un modelo directivo profesionalizado debe estar basado en el liderazgo pedagógico. Este liderazgo sólo puede ser ejercido por personas que, además de acreditar un alto nivel de formación intelectual y humana posean carisma para el liderazgo. Igualmente, nuestra investigación nos ha hecho comprender que una parte importante de los entrevistados, sobre todo en primaria, sienten especial aversión hacia un modelo directivo equiparable al antiguo cuerpo de directores de primaria. En cambio sí admiten – de otra forma no podría ser concebido- que pueda existir una escala directiva diferenciada a la que se pueda acceder mediante méritos acreditados pero de la que pueda ser separado el profesional que no continúe ejerciendo su labor al óptimo nivel que le es siempre exigible. Seguramente esta última opción sería la más adecuada, es decir, fundamentar en el mérito demostrado -mediante evaluaciones periódicas y rigurosas de la función directiva- la permanencia en el ejercicio de labores directivas. Es fundamental hallar medios eficaces para mantener siempre una elevada motivación en el desempeño que garantice elevados niveles de eficacia y ecuanimidad.

Pero a pesar de lo plausible del citado planteamiento que la presente investigación parece acreditar como fruto de un elevado consenso y aceptado por la mayoría de los entrevistados, tiene un importante defecto que hay que tener en cuenta por la contradicción: los profesores son funcionarios que han accedido a su actual empleo superando una oposición al igual que los inspectores, por tanto, **¿qué justificación razonable puede buscarse para no otorgar la misma condición a los directores de centros?; ¿Porqué éstos deben estar demostrando constantemente su valía y pueden ser puestos en tela de juicio en cualquier momento cuando el resto de funcionarios docentes –profesorado e inspección- no están sometidos a idéntica disciplina?; ¿Pueden hallarse argumentos válidos en el Derecho Administrativo que permitan el correcto encaje de la opción apuntada dentro de la Función Pública?. Son estas algunas de las cuestiones más evidentes que nos vienen a la mente en una primera instancia.**

Por otra parte, es evidente que todos aceptan o demandan que la persona elegida para ejercer labores directivas deba tener “capacidad para liderar el centro”. Tanto los

numerosos autores consultados sobre la cuestión como nuestros entrevistados se inclinan por un perfil con mucha capacidad de "arrastre" o dinamización –la palabra más utilizada para definir este concepto es la catalana "engrescar"- y que sepa "infundir ilusión al profesorado". También se le exige un alto grado de formación general y específica por parte de la inmensa mayoría de los entrevistados. El tipo de liderazgo que éstos parecen proponer es el pedagógico, justamente el mismo que sugiere **AXIA** como el más apropiado para garantizar la calidad de la educación impartida en los centros educativos y que es también el preferido de los estudiosos de la educación. Entre éstos, Manuel Álvarez (2001) distingue tres tipos de liderazgo posible en los centros educativos: el burocrático, el institucional y el transformacional.

El llamado "burocrático" **(Álvarez, 2001: 97),** quizá el más frecuente actualmente en los centros españoles, es un liderazgo de tipo transaccional que está caracterizado por la preocupación del líder por las tareas burocráticas más que por el trato con las personas, su motivación, formación y dirección pedagógica. Se dirige desde el pasado y con la ley en la mano más que se innova creando nuevas perspectivas pedagógicas o instruccionales. Se intenta influir en los subordinados en base al prestigio que otorga el conocimiento de la ley estableciendo con ellos relaciones verticales, descendentes; Se crea una cultura basada en la norma y se ejerce una gestión fundamentalmente administrativa que garantiza la representación de la Administración; se trabaja por departamentos; está centrado en el desarrollo de estructuras y no selecciona a su personal, sino que este le viene dado desde la Administración.

En cambio, el liderazgo transformacional al que **M. Álvarez (2001:92)** propone como el adecuado para los centros educativos de calidad –que todos pretendemos para el futuro- está fundamentado en la preocupación por las personas, en que se dirige hacia el futuro (es visionario), en que tiene un concepto de la calidad basado en la satisfacción del cliente-usuario; en que la influencia sobre los colaboradores se realiza en base a la capacidad de ilusionarles con una visión, lo que crea unas relaciones horizontales ascendentes, donde los profesores son tenidos por profesionales, el liderazgo es compartido; se crea una cultura de la creatividad, en que se trabaja en equipo, en que el líder representa verdaderamente a la comunidad social, que se centra en el crecimiento como tales de las personas y en que se selecciona a las personas en base a criterios profesionales desde la visión.

Otros autores como **Bass y Avolio (1992), Gorrochotegui (1997), Pascual, Villa y Auzmendi (1993) mencionados por Álvarez (2001:96**) resumen las estrategias, conductas y prácticas de este tipo de liderazgo, que pueden ser resumidas de esta forma. 1º Carisma, es decir, confianza ganada en base a su buen hacer, lo que le confiere respeto y autoridad; 2º Consideración individual a cada uno de los profesores facilitando la comunicación individualizada con cada uno de ellos; 3º Estimulación intelectual, partiendo de la consideración de que cada uno de ellos es una persona inteligente que necesita que se estimule su creatividad y capacidad para la innovación; 4º Capacidad para construir un liderazgo compartido, fundamentado en la cultura de la participación, lo que lleva a delegar autoridad entre el profesorado; 5º El trabajo en equipo; 6º Dedicar tiempo y recursos a la formación continua predicando siempre con el ejemplo; 7º Conciencia de ejercer liderazgo institucional, de ser "el representante institucional" de la organización y, como tal, dar ejemplo de trabajo duro, responsabilidad y honestidad en sus actuaciones, que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización; 8º La inspiración, es decir, la capacidad de innovación y creatividad es

una de las características del líder transformacional. Supone reflexión, aceptación del cambio y del riesgo que todo cambio lleva consigo; 9º La tolerancia psicológica porque se produce una interacción turbulenta por la relación tan personal entre los miembros de la comunidad educativa. No en vano, la relación es el instrumento básico de enseñanza-aprendizaje. En este clima es fundamental que el líder no sólo posea sino que manifieste.

Para los mencionados autores, estas son las cualidades que un líder de una escuela de calidad debería poseer. Para dotar a las instituciones educativas de líderes adecuados a este nuevo paradigma aconseja **Álvarez (2001:83)** que las Administraciones educativas creen "las condiciones para que surjan de las propias comunidades educativas sin forzar desde fuera con normativas excesivamente burocráticas que ahoguen la autonomía de los centros. Sin autonomía no hay liderazgo, hay jerarquía y burocracia" sentencia. Y sigue explicando Álvarez que la nueva concepción del liderazgo educativo rompe de forma evidente con la relación jerárquica y vertical propia de culturas pasadas. La concepción del trabajo en equipo, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo los movimientos de calidad que ya están llamando a las puertas de la escuela convierten este tipo de relación entre líderes y profesores en relaciones ascendentes, descendentes y laterales. Y añade que "sólo el liderazgo colaborador es capaz de atraer hacia su visión a los miembros de la comunidad escolar en un proyecto común compartido".

En este sentido, **Álvarez (2001:86)** distingue un tercer tipo de liderazgo, el instruccional, al que también denomina, en ocasiones, educacional. Define este tipo de liderazgo de la siguiente manera: "El director educacional es aquel que verdaderamente ama a los alumnos por encima de otras instancias que tientan a todo director. Sin amor a los alumnos, no hay perfil de liderazgo educacional" (Álvarez, 2001:87). Abunda en esta misma línea cuando explica que "el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje y el alumnado como protagonista fundamental del mismo deben ser núcleos de atención de los actos del liderazgo dentro de una escuela que trabaje por la calidad". Por ello, advierte lo siguiente para que, en la medida de lo posible sean corregidas las malas orientaciones: "El tiempo es escaso, la demanda de atención del director por parte de todos los interlocutores sociales e institucionales es enorme y absorbente. Para ser eficaz sólo queda un camino: priorizar en función de la importancia y necesidad que proporciona la misión y la visión de la escuela".

Para justificar la importancia y necesidad de un liderazgo de tipo instruccional/educacional (Álvarez, 2001:86) se remite a las investigaciones de Brookover (1979), Edmonds (1979), Blumberg y Greenfield (1980), Lipham (1981), Purkey y Smith (1983), Rutherford (1985), Achilles (1987), Habben y Hughes (1987), Creemers (1990), Mortimore (1991), CER, OCDE (1994). A éstas añade las siguientes palabras (Álvarez, 2001: 86):

> "Resulta cuando menos irónico que durante años de búsqueda de las características de la enseñanza eficaz los investigadores pasaran por alto el factor que después se descubrió como más importante del éxito de la escuela: la energía que es capaz de proporcionar al funcionamiento de la escuela el liderazgo instructivo de ciertos directores".

En esta misma dirección, nos proporciona unos valiosos consejos acerca de cómo organizar escuelas de calidad. En referencia al perfil directivo educacional/instruccional M.Álvarez reconoce que "a pesar de que nuestra cultura organizativa en España no

promociona este tipo de director y mucho menos de liderazgo" (Álvarez, 2001:88) los más destacados analistas de la dirección escolar: Pascual y Villa (1993), Lorenzo Delgado (1994), Gairín (1995), Álvarez (1996), Gorrochotegui (1997) están de acuerdo en destacar este perfil de liderazgo directivo como el más deseable para una escuela de calidad. También existe un alto grado de consenso en señalar las cinco dimensiones que mejor definen este tipo de liderazgo:

1ª Dimensión del proyecto de dirección que define y comunica la visión que tienen la enseñanza orientada.

2ª Dimensión de la instrucción que comprende el tiempo que debe dedicar a la coordinación y articulación del currículo como elemento esencial de su trabajo directivo.

3ª Dimensión de la formación para asesorar, orientar y apoyar al profesorado desde el punto de vista del desarrollo de los programas educativos, tanto curriculares como de orientación, como de actividades extra-escolares. Esto quiere decir que con el estudio y la experiencia se va haciendo un experto en algo fundamental en un centro educativo: saber cómo aprende el ser humano y cómo se desarrollan los distintos tipos de inteligencia.

4ª Dimensión de la interacción y de las relaciones humanas. Muy importante para promover el clima positivo y ordenado del aprendizaje. Esto exige también ejercer con valentía y sin pudor la autoridad institucional que le es propia.

5ª Dimensión de la evaluación, que es el espacio propio del seguimiento y la supervisión de todos los procesos educativos del centro facilitando al profesor un 'feed-back' enriquecedor mediante la observación diaria de su actividad educativa.

Igualmente, sugiere que el perfil del liderazgo instruccional que otros llaman educacional, recaiga en el miembro del equipo que asuma el liderazgo institucional, es decir, sobre el director. El jefe de estudios que, como su nombre indica, debería responsabilizarse de los programas de estudios, rara vez hace algo más que confeccionar los horarios, sobre todo, en los centros públicos; las más de las veces se ocupa íntegramente de la disciplina. Nadie se responsabiliza de funciones tan elementales en la dirección y coordinación de un equipo docente como sugerir y proponer nuevas ideas, ofrecer información técnica sobre la enseñanza y el aprendizaje, asesorar y orientar a los profesores jóvenes o no tan jóvenes con problemas de enseñanza, hacer el seguimiento de los procesos más vitales del centro, supervisar los resultados de cada área de forma creativa y no meramente burocrática.

Un experto en procesos educativos como **M. Álvarez (Álvarez, 2001:89)** entiende que:

> "Cuando se conoce desde dentro la dinámica de trabajo de un claustro, enseguida puede identificarse al director que ejerce este rol de impulsor del proceso educativo. Basta observar cuanto tiempo dedica a hablar con los profesores en su despacho sobre los problemas que éstos tienen en sus clases o sobre los resultados de las evaluaciones… el líder instruccional no tiene porque ser un generalista ni un especialista en cada una de las innumerables materias que se imparten en el centro pero sí tiene la obligación, si quiere ser un verdadero profesional, de saber cómo se enseña y cómo aprende el ser humano".

La profunda reflexión de este autor sobre la cuestión del liderazgo instruccional prosigue haciendo referencia a un estudio presentado por Cawelti (1987) ante la Asociación Americana de Administradores de la Educación sobre la conducta eficaz de los líderes instruccionales. En el informe se destacan 4 ámbitos de actuación

fundamentales (Álvarez, 2001: 90): A) ÁMBITO DE PROYECTO: del que se destaca como actividades propias del líder instruccional; B) ÁMBITO DE LAS RELACIONES HUMANAS: como es sabido, la gente trabaja más a gusto y se siente más satisfecha profesionalmente cuando sabe que el líder observa y valora su trabajo. El crecimiento de una organización va irremisiblemente ligado al desarrollo y crecimiento de las personas que la constituyen; C) ÁMBITO PROPIO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: los directores más valorados por el profesorado, según Cawelti, son aquellos que saben mucho sobre enseñanza y tienen mucha experiencia en cómo solucionar los problemas sobre enseñanza-aprendizaje y convivencia que se presentan en la dinámica del aula y, además, son capaces de ayudar a los profesores; D) ÁMBITO DE LA SUPERVISIÓN: En este ámbito, la dirección deberá recoger datos de forma regular y sistemática sobre el desarrollo de la organización desde el punto de vista de los procesos críticos del aprendizaje.

Asimismo, y recordando a Villa y Auzmendi (1996), Manuel Álvarez advierte que cuando a los líderes instruccionales se les observa en su medio cotidiano se revela que el modelo de actividad "es turbulento, distribuido a través de numerosas labores diferentes, impredecible y espontáneo" (Álvarez, 2001:91).

Estos autores explican que los directivos escolares "ocupan la mayor parte de su tiempo en resolver problemas que, individualmente considerados, parecen triviales". Si es esto lo que hacen los directivos más eficaces que tienen muy claro su objetivo educacional, ¿qué es lo que verdaderamente les distingue de los directivos ineficaces? Parece ser que lo que les diferencia radicalmente es que en medio de la turbulencia diaria tienen cierta habilidad para acumular los efectos de muchas decisiones que parecen triviales en una dirección que ellos personalmente tienen muy clara: su visión del centro y la misión que han negociado con el personal del centro y la comunidad escolar. En todo momento saben adónde van en función del alumno y su aprendizaje.

2.3.6. Reflexiones diversas en torno a otras aportaciones de las organizaciones profesionales de directivos de educación.

Retomando las propuestas de **AXIA** acerca del modelo profesional de dirección de centros basado -como ya hemos analizado- en el liderazgo pedagógico, conviene ahora plantearse e intentar dar respuesta a una serie de cuestiones relacionadas.

En el informe previamente mencionado, AXIA plantea que "el director nombrará a su equipo directivo y los cargos intermedios entre el profesorado del centro". Y sugiere que el hecho de que el director pueda proceder de fuera del centro no debería ser motivo de tensiones". No obstante, ¿qué sucedería si éstas existieran en realidad?; ¿quién deberá ceder en caso de desacuerdo a la hora del nombramiento del equipo directivo?; ¿Qué conocimiento tiene el director/a recién llegado al centro sobre el profesorado del mismo que le permita proponer los nombres de las personas verdaderamente capacitadas y motivadas para el ejercicio de la función directiva?; ¿Qué sucedería si, una vez formado el equipo, se observa que alguno de los miembros del mismo o bien no es apto para la función directiva o, siéndolo, no se integra convenientemente en el equipo y en el proyecto?; ¿Qué tiempo ha tenido el director/a para establecer relaciones empáticas y de mutua confianza con los futuros miembros del equipo directivo?. Por supuesto, va a ser imprescindible dar adecuada respuesta a éstas y otras cuestiones similares so pena de

que resulte un tremendo fracaso el empeño de profesionalizar la función directiva en los centros educativos.

Ante tales disyuntivas, sugerimos que sea el consejo escolar del centro quién, en base al superior conocimiento que tiene de las características personales y profesionales del profesorado adscrito al centro, proponga el equipo directivo al nuevo director/a atendiendo a los principios de publicidad, mérito, capacidad y motivación para el desempeño de labores directivas en educación. Deberían ser tenidos razonablemente en cuenta tanto el currículo previo (nivel de estudios, experiencia docente y directiva…), como las aptitudes generales para el ejercicio directivo (autoridad innata, capacidad de relación y comunicación sincera con la gente, facilidad para el trabajo en equipo, motivación para el desempeño de la función directiva…). Toda esta serie de datos puede –y debe- estar a disposición del consejo escolar, órgano que puede aconsejar a un posible recién llegado director/a profesional sobre las personas adecuadas para formar parte del equipo directivo. Asimismo podría nombrarse al equipo de forma provisional por 1 curso al final del cual el director/a ratificaría –o no- el nombramiento y podría realizar los cambios que considerare oportunos atendiendo al rendimiento acreditado.

Otra de las sugerencias de **AXIA** hace referencia a la evaluación de la gestión directiva y del centro. Ciertamente la evaluación es necesaria. Es más, si queremos conseguir niveles de calidad educativa altos, imprescindible. Pero se plantean algunos interrogantes acerca de quién, cuando y cómo debe ser llevada a efecto. Lo analizamos detenidamente en los siguientes párrafos.

Primero: ¿quién debería llevar a cabo la evaluación? ¿El propio director/a, tal como sugiere el informe de AXIA? Si es así se hace imprescindible que reciba una formación rigurosa y extensa en temas de evaluación, especialmente de la función docente. Conferir tan decisiva atribución a la dirección del centro implica un traspaso de tal competencia desde la Inspección –que la detenta hasta el momento-. No obstante, parece lógico que un director profesional goce de tal atribución en aras de una buena gestión del personal docente y siempre con el objetivo de unas altas cotas de calidad educativa. Lógicamente, la evaluación debe tener consecuencias económicas y profesionales sobre el profesorado o sería una función intrascendente. Al respecto AXIA sugiere que tal evaluación esté basada, sobre todo, en el proyecto de mejora y en el uso de indicadores de calidad de carácter nacional que sirvan como referencia. Y parece muy razonable dicha sugerencia para el ejercicio de la función directiva es preciso mantener como referencia el proyecto educativo y curricular del centro y la búsqueda de la calidad implica tener unos estándares en los que poderse comparar para saber si se está avanzando o no, en que aspectos concretos es necesario mejorar y en que otros ya están yendo bien las cosas.

Si todas estas atribuciones recaen bajo la autoridad de una sola persona, ¿Quién va a garantizar que el director/a no cometa arbitrariedades? Al respecto, el informe de AXIA sugiere que “La mejor garantía de que el director no cometa arbitrariedades es que su gestión sea evaluada cada cuatro años, conjuntamente con la evaluación del centro”. Parece altamente razonable tal medida, pero consideramos razonable proponer que la periodicidad de las evaluaciones sea más corta por ejemplo, cada dos años, con el fin de incrementar el nivel de garantías del proceso evaluador y prever posibles injusticias en la actuación de una instancia con tanto poder real en un centro. Cabría por ello considerar dos tipos de evaluación: una amplia y profunda de todos los aspectos

relacionados con la vida del centro a realizar cada cuatro años y otra que sólo tomara en consideración aspectos más urgentes.

Igualmente se sugiere desde **AXIA** que el director/a intervenga en la evaluación juntamente con la Inspección y que también participe en ella el consejo escolar del centro. Pero esta propuesta ya no nos parece tan plausible por un simple problema de competencias: si la ley otorga una atribución determinada a un órgano concreto no puede atribuirlo a ningún otro. Este principio garantiza que, llegado el momento de rendir cuentas se pueda saber con certeza quién debe rendirlas y también quién debe recibirlas y no se diluyen responsabilidades. Porque, ¿en caso de incumplimiento, ineficacia en la gestión o dejación de funciones, a quién se deberían atribuir las correspondientes responsabilidades? Debe quedar muy claro en todo momento quién responde ante la ley en todas las formas que ésta pueda llegar a exigir.

La cuestión del ejercicio de la función evaluadora es, ciertamente, trascendente. Supone conferir a la función directiva un poder real de gestión, de conceder premios o imponer sanciones que afecten a la carrera profesional de los implicados. Es quizá éste el factor crítico que permitirá asegurar que nos hallamos ante una verdadera dirección profesional: sin esta atribución en manos de la dirección el poder de que esta dispone para gestionar la educación es sólo teórico, no real.

Si llegara a producirse tan significado avance en atribuciones directivas, cabría preguntarse ¿cuál sería entonces el rol de la Inspección en el proceso evaluador? Pues debería ser tal que garantizase, en todo momento y circunstancia, que la evaluación fuera puesta en práctica con las máximas garantías de ecuanimidad, eficacia y legalidad. Y de que se derivaran de ello los oportunos efectos legales sobre la carrera profesional de los evaluados.

No obstante, el papel que debería desempeñar en todo ello el consejo escolar no parece quedar tan claro. Si bien es cierto que, en el modelo que proponemos se le reconocen a este órgano facultades de control, de emisión de informes y otras de análogas, no encaja que le sean conferidas atribuciones evaluadoras por dos motivos básicos: no puede ser objetivo y no tiene formación adecuada para ello. Por supuesto, debe serle conferida la facultad de poder emitir opinión sobre la marcha del centro y sobre los profesionales que en él trabajan. Tales opiniones deberán ser recabadas por quien lleve a cabo el proceso evaluador. Pero no parece razonable que el consejo escolar goce de competencias evaluadoras por: 1º No está previsto que sus miembros reciban formación adecuada para el ejercicio de tal función; 2º Que el derecho a ejercer la función evaluadora lleva aparejada una responsabilidad administrativa individual de sus miembros que, por ahora, no prevé la correspondiente norma legal.

Otra cuestión fundamental a la que habría que dar respuesta después de haber precisado el “quién” es el “cómo”, es decir, de qué forma debe llevarse a cabo la evaluación. Por ello se hace necesario diferenciar aquí entre 2 tipos de evaluaciones que convendría llevar a cabo: la del personal adscrito al centro de forma individual y la del centro en su conjunto. Con respecto a la primera ya se ha evidenciado –según el modelo profesional que concebimos- que debería ser llevada a cabo por el director/a del centro. Sin embargo, no queda tan claro quién debería llevar a cabo la evaluación del centro en su conjunto (véase al respecto los artículos 132 h. y 140 a 147 de la LOE (2006)).

Si bien es cierto que la Administración, como propietaria y responsable del mismo, tiene el derecho y el deber de realizar una adecuada evaluación de la institución que está amparada por la ley, no lo es menos que no queda garantizada la objetividad y la ecuanimidad cuando alguien evalúa una parte de sí mismo con la que debe relacionarse regularmente. Parecería lógico, por tanto, que con la finalidad de garantizar el máximo rigor durante el desarrollo del proceso evaluador éste pueda ser llevado a efecto por agentes externos a la propia Administración que no estén bajo su autoridad. De hecho, este último requisito es fundamental para garantizar la ecuanimidad pues los humanos somos influenciables, nos dejamos arrastrar por filias y fobias, y España tiene una larga tradición en pequeñas y grandes corruptelas.

¿Qué nivel de imparcialidad evaluadora puede esperarse de un director/a que interviniera en la evaluación de su propio centro cuando de ello pudieran derivarse importantes consecuencias para su futura carrera profesional o de un inspector/a que es socio -fuera de la actividad funcionarial-, del director/a o milita en el mismo partido político que este/a? Si de veras el objetivo es la calidad hay que tener muy presente que ésta sólo puede ser el fruto de la objetividad, la ecuanimidad y, en definitiva, la justicia en la evaluación.

Sin duda, habrá que poner mucho empeño en ello pues en España existe una secular tradición basada en la componenda, el apaño, el amiguismo y el nepotismo que ha ido creando a lo largo de los siglos una cultura en que la objetividad no es muy apreciada. Sin embargo, no es menos cierto que las voces críticas de numerosos intelectuales hastiados de estos ancestrales vicios colectivos los han denunciado con persistencia y que la apertura al mundo, la integración en la Unión Europea y la imperiosa necesidad de subirse al tren del progreso internacional, actúan como poderosas fuerzas para la erradicación de tales vicios. Pero habrá que estar alerta so pena que mermen y desvirtúen hasta tal punto el proyecto de profesionalización directiva que lo dejen sin sentido y quede en la cultura popular –como sentencia para la Historia- que “fue peor el remedio que la enfermedad”.

Como es lógico, la evaluación requiere, para ser efectiva, de consecuencias evidentes sobre la carrera profesional de las personas evaluadas, para el prestigio de los centros o que pueda hacerse patente en el nivel de los medios puestos a disposición de los centros. Al respecto, el informe de AXIA mencionado propone, para el caso de la evaluación del director/a que “excepto en el caso de evaluación negativa, tendrá asegurada la continuidad en el cargo y en el mismo centro”. Parece coherente tal propuesta pero sería conveniente acotarla con algunas matizaciones. La primera de ellas consiste en la necesidad de que se expliciten y publiciten los criterios de evaluación así como las consecuencias de la misma –debidamente graduadas- para que todos los implicados tengan un conocimiento exacto de ellas.

En segundo lugar, que aun siendo razonable que el director evaluado positivamente tenga preferencia para continuar en el centro si así lo deseare, también lo es que existe una necesidad de nivel superior fundamentada en la obligación que tiene la Administración de atender las necesidades educativas de otros centros con una mayor complejidad en su gestión. Para ello se precisa de ejecutivos escolares debidamente fogueados en el “campo de batalla” de la gestión educativa que sólo pueden ser seleccionados de entre los directivos con acreditada y fructífera experiencia en el ámbito de la gestión educativa. ¿Qué sentido tendría mantener en su puesto a un director/a que

ha tenido un nivel importante de acierto en su gestión y que ha conseguido que la maquinaria del centro funcione de manera automática y sin perturbaciones –que puede dejarse en manos de otra persona- que justifiquen mantenerlo en el mismo cuando otros centros con mayor complejidad requieren de sus dotes de mando?

Quede muy claro que la dirección no es una prerrogativa individual de la persona que la detenta, sino un medio que sirve al conjunto de la comunidad educativa para garantizar un nivel razonable de calidad en la prestación de un servicio público esencial –como es la educación- en un centro determinado y en un momento concreto. Cumplido con éxito dicho encargo, la prioridad vuelve a ser la garantía de la calidad educativa en otro punto de un mismo sistema educativo para garantizar un derecho fundamental reconocido por la misma Constitución. Y la Administración está obligada por ley a hacerlo posible con los mejores medios que tenga a su alcance. Uno de éstos puede ser el contar con ejecutivos escolares eficientes y experimentados a los que pueda proponer como directores en aquellos centros que requieran de acreditada labor directiva.

La prioridad es siempre la prestación del servicio público para el conjunto de la comunidad educativa de la nación y por ello no deben prevalecer los intereses egoístas o particulares de una persona o grupo de personas sino que es preciso garantizar, en todo momento y circunstancia, la prestación de un servicio de calidad a todos. Y una dirección eficaz es parte esencial de este tal servicio. Este podría ser un potente argumento que justificara tanto la profesionalización de la función directiva como la movilidad de los directores. De hecho, ambos conceptos están íntimamente relacionados siendo difícil entender el uno sin el otro. Y si no fuera así, ¿qué sentido tiene el desaprovechar el inmenso caudal de capital humano que se ha obtenido después de muchos años de cuidadosa formación y acrisolada experiencia? O ¿dónde se coloca a una persona que durante años ha ejercido con un grado notable de acierto una o varias instituciones educativas? Tales personas, acostumbradas a una tarea significativamente diferente y de mayor estatus profesional, ¿aceptaran de buen grado el reintegrarse a la función docente? Y una cuestión de mayor calado: ¿es justo que se les obligue a ejercer de nuevo la docencia cuando han demostrado su eficacia en labores de mayor responsabilidad?

Desde AXIA se propone que la evaluación negativa comporte la no renovación del mandato del director/a. Esta propuesta parece coherente, pero requiere de unas matizaciones:

Primera, que en el informe de evaluación debería hacerse constar las causas, debidamente probadas que se alegan para justificar el cese en el ejercicio del cargo.

Segunda, que debería existir una adecuada gradación de las causas, muy graves, graves y leves debidamente tipificadas por la ley.

Tercero, que deber ser llevado y ser objeto de oportuno registro un expediente personal de cada director/a en el que consten su perfil profesional, formación recibida, méritos contraídos, faltas, y otras circunstancias importantes susceptibles de ser tenidas en consideración.

Cuarto, que el hecho de que se haya recibido evaluación negativa en un centro determinado, no necesariamente debe incapacitar para poder optar a la dirección de

otros centros. En el expediente personal de cada directivo deberían hacerse constar, con detalle y objetividad, las causas y circunstancias que aconsejaron la destitución en un momento determinado evitando la posibilidad de tomar decisiones arbitrarias.

Quinto, que se hace necesario que la Administración disponga de una bolsa o cantera de candidatos debidamente acreditados a los que recurrir cuando las circunstancias lo aconsejen y puedan ser presentados ante la comisión evaluadora correspondiente cuando así lo requieran las necesidades de los centros.

Hemos intentado dar unas líneas a seguir para organizar e implementar en la práctica un modelo directivo profesional para los centros educativos españoles de primaria y secundaria sabiendo siendo conscientes que nuestras propuestas adolecen de muchas limitaciones pero que pueden ser un paso importante para que otros las mejoren con sus aportaciones.

2.3.7. Los pasos concretos hacia la dirección profesional de centros educativos: el caso catalán.

Recientemente se han producido algunos pasos reales hacia una la profesionalización de la función directiva en los centros educativos de primaria y secundaria en el ámbito territorial de Cataluña. Se trata del *"Decret de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent"*, que deja perfectamente claras sus intenciones profesionalizadoras en su mismo nombre. Este decreto introduce medidas que de una forma muy clara pueden calificarse como de profesionalizadoras de la función directiva. Entre ellas destacan las siguientes:

1ª Considera al director como autoridad pública y le otorga la presunción de veracidad en sus informes. Además será autoridad competente para defender los intereses del alumnado. (Art. 4.1.)

2ª Le confiere la facultad de poder observar la práctica docente en el aula (Art. 9. g)

3ª Le confiere la facultad de proponer, de acuerdo con su propio proyecto educativo, la plantilla del centro y sus modificaciones (Art. 8.c)

4ª El director designará los órganos unipersonales y de coordinación y propondrá la asignación de los complementos retributivos correspondientes (art. 10.1.a)

5ª Podrá cambiar la plantilla del centro siempre y cuando lo motive (art. 10.1.b)

6ª Podrá asignar al profesorado otras responsabilidades de gestión, de coordinación, de tutoría y de docencia para la aplicación de su proyecto educativo (art. 10.1.b)

7ª En función de la evaluación de la actividad docente propondrá la incoación de expedientes contradictorios i no disciplinarios de remoción del lugar de trabajo de los funcionarios docentes de carrera destinados en el centro, según procedimiento establecido por el Departamento (art. 10.1.d)

8ª Proponer motivadamente la incoación de expedientes contradictorios y no disciplinarios para la remoción del personal interino del lugar de trabajo ocupado y, en

los términos establecidos reglamentariamente, de la bolsa de trabajo, en caso de incompetencia para el ejercicio de la función pública docente (art. 10.1.c)

9ª Seleccionar al personal interino y sustituto de la bolsa de trabajo para cubrir sustituciones temporales (art. 10.1.e)

10ª Disciplinar las faltas leves del profesorado (art. 12.1.)

11ª Abre la posibilidad de no impartir docencia directa en el aula (art. 40.3)

12ª Impone la evaluación anual de la función directiva docente (art. 40.1)

Considero que tales medidas son tan contundentes que requieren de muy poco comentario. Fundamentalmente, traspasan algunas de las potestades significativas que hasta ahora recaían en manos de la Inspección Educativa a la Dirección de los centros, a la cual se confiere un verdadero poder que hasta el momento no poseía, aunque, al menos nominalmente, las leyes ya se lo reconocieran en gran parte. Se trata con ello de agilizar todo el proceso de gestión del personal que hasta ahora estaba centralizado en la Delegación Territorial correspondiente del Departamento, transfiriéndolo a los centros, dotando así de contenido real a la autonomía organizativa que las leyes reconocen a los centros educativos. Queda por ver el alcance real de la misma, es decir, como se van a aplicar en la práctica tales medidas.

Persiste la duda en el sentido de ver como directivos que hasta el momento podrían ser calificados de 'amateurs', sin formación adecuada, habiendo sido elegidos forzadamente desde la Delegación, con poca experiencia, o bien elegidos en base a su perfil “político”, se adaptan a los exigentes requerimientos del nuevo contexto profesional. Queda también por ver si la selección de los nuevos directivos profesionales se lleva a cabo en base a los exigentes criterios que expone la nueva normativa o si éstos se suavizan por la falta de candidatos adecuados, como ha venido ocurriendo hasta el presente. Igualmente, está por ver la realidad cotidiana del ejercicio de la función directiva bajo los nuevos parámetros profesionales: conferir poder a una dirección capaz puede ser muy útil y eficaz si éste se ejerce con justicia y eficiencia, pero téngase en cuenta que dotar de poder a direcciones mediocres con aires de grandeza puede provocar desastres muy difíciles de reparar.

Si hasta el momento presente ha costado tanto de hallar a personas dispuestas a ejercer la dirección, ¿qué hace pensar que va a ser fácil encontrar a buenos candidatos a directivos profesionales?. ¿Es que todo va a cambiar de repente bajo el nuevo contexto? Creo que el proceso deberá ser lento y paulatino forzosamente. Hay que mentalizar a la gente y formarla con rigor. Después seleccionarla bajo parámetros profesionales y dejar de lado los parámetros “políticos” que se han venido empleando hasta ahora. El director profesional de centros educativos debe ser, ante todo, un líder pedagógico y no fundamentalmente un líder político. Queda mucho y difícil trabajo por hacer. Veamos cómo las instancias correspondientes solucionan esta cuestión.

2.4. LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN EDUCACIÓN: ¿CONCEPTOS ANTAGÓNICOS?

2.4.1. Algunas precisiones conceptuales.

Conviene comenzar este capítulo precisando qué entendemos por participación y qué por profesionalización directiva. La dirección participativa es, básicamente, el modelo –o constructo o sistema, o paradigma…- que emana de la LODE (1985) que deja en manos de un órgano como el consejo escolar de centro –compuesto por los representantes de los diferentes estamentos de la comunidad escolar- la elección de la figura del director/a y que concede a dicho órgano colegiado el estatus de órgano de gobierno –aunque no en exclusiva- del centro educativo. A su vez, los miembros del consejo escolar son escogidos mediante votación democrática de forma sectorial en cada uno de los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicios (PAS), etc. para que cada estamento pueda estar debidamente representado en el mismo. Las decisiones importantes del centro deberán ser tomadas en el seno de este órgano colegiado y ser puestas en práctica adecuadamente por la dirección, que tiene una destacada representación en tal órgano, y potestad para gestionar en el ámbito interno del centro así como de control sobre todas las actividades que se llevan a efecto en el centro, entre ellas, la función directiva.

La filosofía sobre la que descansa este modelo –o constructo, o paradigma, o sistema…- consiste en considerar que todos los integrantes de la comunidad deben ser tenidos en cuenta a la hora de tomar decisiones, cada cual a través de sus representantes en el consejo. Como es lógico, dado su mayor grado de responsabilidad en la gestión y desarrollo de la vida escolar, se concede un mayor peso específico a la representación del profesorado y, dentro de ésta, a la dirección del centro dado su especial grado de responsabilidad.

Por profesionalización entendemos aquella forma de acceso al cargo basada en una serie de competencias profesionales del candidato a director que le diferencien del resto de docentes que tiene a su cargo: una experiencia docente y/o directivo-docente amplia que hayan sido evaluadas positivamente; una formación inicial selectiva superada con éxito que le dé una sólida base de conocimientos para gestiona acertadamente, etc. y permita su acreditación para el ejercicio de cargos directivos. Que el argumento más sólido para su promoción a cargos directivos sea un perfil profesional diferenciado del resto de docentes en el que destaquen aptitudes y actitudes para el desempeño de labores directivas sin que tenga que ser elegido por aquellos a los que después deberá dirigir. De la misma manera, debe poder mantenerse en el cargo demostrando cualidades profesionales como la eficacia y eficiencia de la gestión realizada, la justicia y ecuanimidad a la hora de actuar, una dedicación exclusiva al cargo –debidamente recompensada-, etc. Tales requerimientos selectivos deben ser valorados por alguien externo con objetividad y ecuanimidad y anteponiendo en todo momento y circunstancia los intereses generales del centro a los de una persona o grupo de personas con intereses concretos o parciales.

En el subconsciente de la mayoría de personas que trabajan en educación estos dos modelos –o constructos o paradigmas o sistemas…- **constan como antagónicos** y –como ya ha sido explicado en un capítulo precedente- son el reflejo en educación de dos

ideologías político-sociales antagónicas: la conservadora, que avala al modelo profesionalizado y la progresista que respalda al modelo participativo. Sin embargo, para profesionales cualificados como Alejandro Tejero (maestro y licenciado en derecho), Alfonso Unceta (vice-consejero de educación del gobierno vasco) o Joan Amízaga (de CEAPA) **"los conceptos de dirección participativa y gestión profesional no son, en absoluto, antagónicos"** en educación. ¿A quien creer y porque?

Llegados a este punto, la pregunta que cabe hacerse es si ¿son simbióticamente compatibles ambas concepciones?, es decir, ¿pueden seleccionarse aquellos aspectos más contrastados y eficientes de cada uno de estos dos paradigmas y gestar, mediante su oportuna combinación, un nuevo modelo que aglutine lo mejor de ambos? Es ésta la pregunta clave a la que la presente investigación intenta dar respuesta.

Por supuesto, no va a ser nuestra intención hallar una única y categórica respuesta a dicha cuestión a favor o en contra de la misma –una persona inteligente sabe que no existe- sino que nuestra intención es más modesta: Primero nos proponemos hallar argumentos basados en la razón y el sentido común en el sentido del sí y en el del no; segundo, pretendemos poner las bases para el futuro diseño –hipotético, por ahora- de un modelo directivo profesional adaptado al contexto histórico, social y político de España; tercero, contrastar en la medida de lo posible, dicho modelo para calibrar sus posibilidades reales de éxito.

Bien sabemos –y es ampliamente conocido- que, en ciencias sociales, la experimentación de laboratorio no es posible y que el contraste de validez sólo lo puede dar su implementación en la praxis diaria de los centros educativos. No obstante, consideramos necesario este ejercicio de imaginación y de cálculo social a pesar de ser conscientes de sus limitaciones. Pero éstas no deben ser impedimento para que la investigación que estamos llevando a cabo produzca resultados suficientemente válidos.

Un número significativo de los profesionales de la educación que hemos tenido oportunidad de entrevistar responden afirmativamente a la pregunta-tema que les hemos propuesto: "¿Es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?" que tiene la intención de sintetizar toda la argumentación anteriormente expuesta. Dado que **ésta es una investigación que se acoge al paradigma socio-crítico y utiliza una metodología de carácter cualitativo**, obviaremos la tentación de hacer fáciles recuentos de opiniones en uno u otro sentido. Pero cabe dejar constancia de que son numerosos quiénes, al menos al principio de la entrevista, consideraban que no era posible pero han ido evolucionando en sus planteamientos a medida que el entrevistador les hacía partícipes de su concepción de la dirección profesional e iba razonando con ellos acerca de las ventajas y limitaciones del actual modelo directivo así como de los que podría ofrecer un hipotético modelo profesional. De hecho, esta era una de las intenciones de la investigación cuando fue concebida: interactuar con los entrevistados acerca de un hipotético y futuro modelo directivo profesional.

No obstante, ni la mera respuesta afirmativa ni un simple 'no' tienen sentido para la presente investigación: lo que realmente nos interesa son los argumentos. Y, una vez hallados éstos, nos preocupa su consistencia más incluso que su repetición, es decir, que su número. Por tanto, cabe decir que, para esta investigación, es más importante un solo argumento procedente de un único entrevistado que tenga sentido y consistencia, y

muestre una de las múltiples ‘caras del prisma’ de la realidad social que estamos investigando, que no persistentes repeticiones concurrentes en un sentido o aspecto de la realidad que sea fácil de apreciar y analizar.

Una proporción considerable de entrevistados identifica la profesionalización con el extinguido cuerpo de directores de primaria. Ha sido nuestra persistente labor el explicarles que una futura profesionalización directiva debería ser concebida con parámetros más modernos. Éstos descartarían la oposición como método de selección del candidato/a a director/a por tratarse de un paradigma poco eficiente y ya superado: la oposición sirve para seleccionar técnicos de manera eficaz, pero es superficial e ineficiente para apreciar y valorar convenientemente las complejas cualidades personales que se requiere para ser un buen dirigente. La entrevista personal, la evaluación positiva de la función directiva y/o docente previa y la formación inicial rigurosa y selectiva con prácticas bien diseñadas y convenientemente evaluadas son argumentos más fiables a la hora de seleccionar al futuro director/a de un centro educativo/a.

2.4.2. Los antecedentes inmediatos de la profesionalización: el cuerpo de directores de primaria y su contexto.

2.4.2.1. El porqué de la extinción del cuerpo de directores de primaria.

La aversión hacia el antiguo cuerpo de directores de primaria se hace evidente, sobre todo, en quienes tuvieron contacto o noticia próxima de la forma de actuar de tales profesionales de la dirección educativa. El principal reproche que se le hace al ya extinguido cuerpo consiste en un exceso de politización por parte del régimen franquista quien utilizaba a sus funcionarios como “largo brazo del régimen” en el interior de los centros educativos: para imponer por la fuerza las normas que emanaban del Ministerio; para poner en práctica líneas pedagógicas estandarizadas y anacrónicas y siempre actuando con exceso de autoritarismo.

La avanzada –para su tiempo- **Ley General de Educación (1970**) finiquitó dicho cuerpo a los 3 años de su creación –en 1967-. Y resulta extraño que así sucediera por lo que cabe preguntarse el porqué. **Viñao (2005)** explica cuáles fueron las circunstancias que hicieron posible dicha extinción:

> “Un cuerpo directivo profesional, permanente, era desde luego un escalón jerárquico más entre la Inspección o la Delegación Provincial y los maestros o profesores, pero también era un límite a la autoridad de los primeros y a la autonomía de estos últimos. El cuerpo del magisterio, en general, nunca vio con buenos ojos la existencia de un cuerpo especial e independiente de directores escolares que, además, era de implantación inimaginable en los institutos de bachillerato. Por otra parte, un director por oposición y permanente era un elemento menos manejable por la Administración educativa que un director temporal, nombrado y cesado por ella. Esta última fue la opción elegida. No la de la participación ni la de la profesionalización, sino la tradicional: sujeción y debilidad ante la Administración y prepotencia ante los profesores y padres de alumnos”. (Viñao, 2005:58-59).

El citado autor comenta en otro apartado de su artículo la idea que tenía la ley de 1970 acerca de la función directiva y las circunstancias que rodearon la supresión del cuerpo de directores escolares:

> "La concepción que la ley tuvo de la función directiva seguía siendo unipersonal, jerárquico-burocrática, centralizada, dependiente de la Inspección y servicios centrales y periféricos del Ministerio de Educación y escasamente participativa. Los directores de los centros docentes, según el artículo 6º de dicha ley serán nombrados por el Ministerio oídos el claustro y el consejo asesor. Incluso se perdía, en la Enseñanza Primaria, el carácter profesionalizador que suponía la existencia de un cuerpo específico. La supresión del cuerpo de directores escolares 'una de las cuestiones más controvertidas en la discusión en las Cortes del proyecto de ley -en la que están todavía por analizar los grupos implicados y las estrategias e intereses en juego- fue acompañada, además, de la mención expresa de que el ejercicio de la dirección llevaba aparejado el desempeño de actividades docentes. Por último, la alusión que en el artículo 110 de la ley se hacía al re-entrenamiento periódico y especial formación a recibir por los directores quedó en agua de borrajas' " (Viñao, 2005: 55).

Cabe recordar que los directores profesionales no ejercían la docencia directa en el aula, siendo su trabajo fundamentalmente de índole burocrática. Tanto la cuestión de si debe o no un director ejercer la docencia como la del periódico re-entrenamiento –la formación continua obligatoria- han sido dos de los principales aspectos en que se han centrado nuestros entrevistados, muestra de que son dos cuestiones importantes y que suscitan controversia.

Sigue explicando Viñao que:

> "En lo referente al Bachillerato cabe decir que, el libro blanco previo a la reforma, presentado en 1969, se inclinaba por el reforzamiento y autonomía de la dirección. Incluso llegaba a hablarse en el mismo de equipos directivos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, p.218). La respuesta de los catedráticos de bachillerato frente a esta propuesta no tardó en llegar. En el informe sobre el libro blanco elaborado por la Asociación Nacional de este cuerpo docente se pedía que la autonomía se concediera no al director sino al claustro (un claustro compuesto por profesores numerarios), que el director no fuera separado de la docencia (una clara alusión a la no creación de un cuerpo de directores similar al existente en enseñanza primaria) y que su nombramiento se hiciera previa terna del claustro 'con expresión del número de votos' (Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato, 1969, p.30). En síntesis, sin embargo, el director o directora siguió siendo en la ley de 1970 un agente de la Administración, débil ante la misma, que sin embargo en el interior del centro docente concentraba todo el poder de decisión. Y ello tanto en el nivel de educación básica como en el de las enseñanzas medias. Además, ocupaba el cargo con carácter temporal, o sea, mientras contara con la confianza de la Inspección y de las recién creadas Delegaciones Provinciales del Ministerio" (Viñao, 2005: 55-56).

La brillante exposición del profesor Viñao ilustra con claridad cuáles son los antecedentes del tema que nos ocupa. Como puede apreciarse, ya existía una dirección profesional de centros –en primaria- que fue suprimida por motivos políticos y, como señala **Viñao (2005: 55)** "están todavía por analizar los grupos implicados y las estrategias en juego". Sin embargo, no es necesario ser muy agudo para llegar a la conclusión de que dicho cuerpo le sobraba a la Administración por el hecho que éste tenía una alta capacidad de autonomía profesional e iniciativa que le conferían una enorme capacidad política, es decir, un contra-poder, dentro del mismo aparato burocrático de la Administración. Cualquiera que tenga un poco de sentido político sabe que eso no puede permitirse, pues es como tener al enemigo en casa. Recurriendo de nuevo a Viñao (2005; 60) "como afirmaría un senador del grupo socialista, 'un director en la situación de España está abierto a todas las manipulaciones, a las manipulaciones del partido que está en el gobierno'. En consecuencia acabaría siendo y comportándose como un agente del mismo". Y al profesorado, sobre todo de secundaria, que veía en él una limitación a sus enormes prerrogativas profesionales ejercidas a través del claustro de profesores. La ley de 1970, atribuible al aperturista Villar Palasí intentó contentar al

mayor número posible de personas y entidades al tiempo que se hacía eco de los signos de los tiempos que demandaban la posibilidad de que el director fuera elegido desde dentro, rechazando que éste le fuera impuesto por la Administración desde otras instancias. Y otra limitación más que se basa en el hecho de que la existencia de un cuerpo profesional en primaria fue percibido por el cuerpo del magisterio como una discriminación con respecto a la secundaria, dónde se elegía director por otro sistema. Al respecto Viñao (2005: 58) precisa que "el cuerpo del magisterio, en general, nunca vio con buenos ojos la existencia de un cuerpo especial e independiente de directores escolares que, además, era de implantación inimaginable en los institutos de bachillerato".

2.4.2.2. La emergencia del modelo participativo de dirección.

Igualmente debemos hacer notar, como bien apunta **Viñao (2005:58**), que la intención de la ley de 1970 al ejecutar la supresión del cuerpo no era precisamente la de fomentar la participación ni tampoco la profesionalización –como es evidente- "sino la tradicional: sujeción y debilidad ante la Administración y prepotencia ante los profesores y padres de alumnos". Y no podía serlo porque no estaba aún estructurado un mínimo aparato participativo que hiciera ésta posible. Viñao (2005:56) lo explica en los siguientes términos:

> "Las referencias en la ley a un claustro y un consejo asesor –con especial mención en este caso a la representación de los padres de alumnos no deben engañar. Sus funciones eran meramente consultivas y, en lo que al consejo asesor se refiere, limitadas a aspectos no académicos. Por otra parte, en muchos centros docentes no existían todavía asociaciones de padres –sobre todo en enseñanza secundaria, dónde los consejos escolares, en muchos casos no llegaron a constituirse- y allí dónde existían su acción no iba más allá de la realización a su cargo de actividades extra-escolares o del pago adicional a los maestros de una cierta cantidad en concepto de los que se conocía con el nombre de permanencias (horas de estudio y permanencia en el centro de algunos alumnos bajo la supervisión de los maestros)".

Por tanto, se hace evidente que el estado de desarrollo de un sistema que pudiera garantizar la participación era, en aquellos momentos, prácticamente nulo. Y que ni los que redactaron la ley concibieron un sistema verdaderamente participativo ni durante la puesta en práctica de la misma se pasó en ningún momento de un estado meramente infantil de desarrollo de la estructura participativa. (Sirva el relato de estos retazos de historia como esbozo de las líneas maestras del problema al que pretendemos hallar solución).

Los conceptos de participación –de la comunidad educativa, lógicamente- y profesionalización, como se desprende del antecedente relato de hechos históricos, parecen, como consecuencia de lo anterior, contrapuestos 'ab initio et ad eternum' y mutuamente excluyentes. Al respecto, sigue explicando Viñao (2005: 56 y 57): "la regulación reglamentaria del artículo 60 de la ley, aprobada en plena contra-reforma educativa y en los estertores finales del franquismo, no hizo sino acentuar sus rasgos escasamente innovadores y autoritarios. La misma denominación o rótulo legal del decreto de 30 de Agosto de 1974, que desarrollaba dicho artículo en la Educación General Básica, era ya una clara muestra de sus propósitos. Con él se pretendía regular "El ejercicio de la función directiva en los colegios nacionales de Educación General Básica; no su organización y funcionamiento, sino la función directiva ya que, en definitiva, ambos aspectos se reducían y giraban en torno a la figura del director".

Parece evidente, pues, que ni existía ni se ponían los cimientos para que pudiera existir, una estructura que facilitara una participación que pueda atribuirse a la ley de 1970.

Y sigue explicando **Viñao (2005: 56):**

> "Confirmados y remachados el carácter asistencial –de ayuda o asesoramiento del claustro y del consejo escolar, así como la concentración en el director de las funciones decisorias, las principales cuestiones a regular eran el sistema a seguir para su designación por el Ministerio de Educación y Ciencia y los requisitos exigidos para ser nombrado director. En cuanto al primer aspecto –el sistema de designación- el decreto se limitaba a decir que el nombramiento correspondía a la Dirección General de Personal de dicho Ministerio a propuesta de la Delegación Provincial del mismo, para la que la Inspección Técnica debía emitir informe y que el claustro y el consejo asesor serían oídos. El problema residía en cómo interpretar esta audiencia o acto de oír… De hecho, lo usual en un primer momento fue la elaboración por el claustro y el consejo asesor de una terna ordenada alfabéticamente, sin expresión de votos, que dejaba las manos libres a la Administración educativa para, tras el informe de la Inspección y la propuesta de la Delegación Provincial, nombrar al candidato promovido y deseado por estos dos organismos".

Interpretamos que, a partir del mencionado decreto de 30 de Agosto de 1974, y dejándose llevar por el contexto de apertura política del momento, que ya dejaba entrever una incipiente democratización de sistema político del Estado, se hace una interpretación participativa del término "oído" a que ya hacía referencia la ley de 1970 cuando el sentido lato del término permitía también una interpretación más restrictiva o autoritaria. Pero, en definitiva, se trataba de que la Administración tuviera facilidades para promover a "su" candidato (y de hecho, este ha sido hasta el día de hoy la tónica dominante, siempre camuflada tras una cortina de humo participación democrática).

La participación –una de las posibles formas de la misma- comienza a consolidarse durante el período de transición política en España (1976-79). **Viñao (2005:57)** lo describe así:

> "Sería durante la transición política hacia la democracia cuando unas Instrucciones provisionales de 29 de septiembre de 1977 –prorrogadas después año tras año hasta el Real Decreto de 16 de Junio de 1981, que desarrollaba en este punto lo dispuesto en el Estatuto de Centros Escolares de 1980- establecerían el sistema de propuesta en terna por el claustro, con expresión de votos, audiencia de la asociación de padres de alumnos, informe de la Inspección y propuesta de la Delegación Provincial. Una propuesta que, necesariamente, debía hacerse a favor de quién hubiere obtenido mayor número de votos, salvo que concurrieren 'razones suficientes de orden docente' que justificaran otra elección (razones que, en su caso, debían ser comunicadas al claustro)".

Observamos, por tanto, que a partir de las **Instrucciones de 1977** y tomando como base el Estatuto de Centros Escolares de 1980, se amplía el contenido previo así como el alcance del término participación: ahora ésta llega hasta una votación por parte del claustro que es respetada por la Administración salvo que concurran las mencionadas "razones suficientes de orden docente" y a la audiencia –de oír- a la asociación de padres de alumnos del centro. Y, por supuesto, no falta tampoco el preceptivo informe de la Inspección que ejerce de representante de la Administración. Cabe suponer que si las tres opiniones –de profesores, padres e Inspección convergían en la misma persona no hubiera habido problema para que la Delegación Provincial correspondiente hiciera el oportuno nombramiento. Pero no nos cabe duda de que, en caso de haber discrepancias, el candidato finalmente nombrado hubiera sido aquél al que la Administración mirara con especial cariño.

Todo esto por lo que hace referencia al sistema de designación que se corresponde con el ámbito de **la participación de la comunidad educativa en la elección**. Pero cabe preguntarse ¿qué requisitos se exigía a los candidatos y qué condiciones y posibilidades de permanencia en el mismo existía? Nuevamente recurrimos al profesor **Viñao** (2005:58) para poner luz sobre este tema, cuyo relato es el siguiente:

> "La segunda cuestión –la relativa a los requisitos- muestra algunas de las contradicciones de los supuestos o principios que conformaban la ley de 1970. Uno de ellos, el establecido en el párrafo 3º del ya citado artículo 110, era la exigencia de 'una especial formación educativa'. Esta exigencia, que no figuraba ni en el proyecto inicial ni en el texto de la ponencia, era una consecuencia obligada de la supresión del cuerpo de directores escolares. Con ella se pretendía acallar a quienes, desde la Inspección, secciones universitarias de Pedagogía, y escuelas normales, se oponían a dicha supresión y abogaban por la profesionalización y tecnificación de la función directiva. Sin crear un cuerpo específico, se exigía una formación ad hoc que nunca fue más allá de un curso o cursillo y 'un re-entrenamiento periódico' que les habilitara para ejercer dicha función 'permanentemente', fórmula transaccional que también careció de efectividad alguna".

Un somero análisis de este párrafo nos permite llegar a la conclusión que la profesionalización tenía también partidarios y que éstos se hallaban mayoritariamente entre aquellos profesionales de la educación que conocen lo que se cuece en el interior de los centros educativos de primaria y secundaria pero tienen la suerte de poderlo mirar desde una cierta distancia: Inspección y Universidad. Al estar caracterizadas ambas instancias por contar entre sus filas con profesionales de amplia experiencia y que han tenido que acceder a sus puestos después de largos y selectivos procesos de formación y promoción, por lo que es lógico que proyecten su propia experiencia vital en su opinión en referencia a la selección para el cargo de director.

Sin embargo, la España de mediados y finales de los 70 era un hervidero de ideologías contrapuestas que pugnaban por hacerse un hueco en el panorama político nacional, lleno de jóvenes profesores no numerarios (PNNs) recién salidos de la Universidad dónde habían entrado en contacto y habían vivido el clima generado por las organizaciones políticas de izquierdas que competían por ganar adeptos a su causa y votos en las elecciones que se vislumbraban como próximas.

Por otra parte, en el ambiente flotaba **un profundo anhelo de cambio** y deseos de romper con el modelo autoritario heredado del franquismo que impregnaba a todas las instancias de la Administración. A estas fuerzas en ebullición se unía un doble interés de la Administración: por una parte, el de tener en los centros un representante manejable y que pudiera servir de 'chivo expiatorio' si las circunstancias así lo aconsejaban dado el ambiente enrarecido y en constante cambio del momento; y por otra, el deseo de no contravenir los signos de los tiempos que exigían una dirección de perfil político para contentar a los jóvenes profesores no numerarios que, en número cada vez mayor, entraban a engrosar la nómina de los claustros y que aprovechaban la más mínima ocasión para montar una manifestación o una huelga y dejar a los alumnos sin clase. Convenía apaciguar los ánimos con urgencia y la Administración oteó en la participación una vía para acallar voces disonantes y apaciguar los ánimos exaltados de la época. Pero no montó el proceso participativo porque creyera realmente en él sino sólo como solución adhoc al panorama socio-político del momento.

Estos numerosos profesores no numerarios (los famosos PNNs) conforman la que **Estruch (2002)** ha dado en llamar "generación del 77" en referencia a los jóvenes profesores nacidos en la década de 1950 que entraron a formar parte de un sistema educativo en expansión durante la época de la transición a la democracia (1976-79) en España. Como es bien sabido de todos, durante estos años se produjo un importante incremento ex novo de las plazas docentes en los centros educativos consecuencia de la llegada a las enseñanzas medias de la gran masa de los nacidos durante los años del llamado "baby boom" (1960-73). De tal suerte, que llegaron a copar la mayoría de las plazas docentes en una buena parte de los claustros, conformando una sólida y uniforme generación de profesores que, con el tiempo y la proliferación de vacantes en todos los niveles de la docencia y la Administración, han ido ocupando la mayor parte de las plazas más deseadas en los centros, la Inspección u otras instancias de la Administración sin perder, en ningún momento, la conciencia de formar un núcleo importante de poder que, primero, cuajó en defensa de sus prerrogativas generacionales ante una Administración débil y, posteriormente, las ha ido defendiendo ante las nuevas generaciones que se han ido incorporando al mundo de la docencia. No es difícil imaginar que, al verse en mayoría de improviso, intentaran –y consiguieran- imponer sus criterios personales, ideológicos y organizativos en los centros. Y que la Administración no tuvo otra posibilidad que rubricar con sus normas la situación que, de facto, ya se había producido.

Explica **Estruch (2002:23)** que:

> "En los años 70 la oposición democrática al franquismo tuvo en las instituciones y Universidades una de sus bases de apoyo más importantes. Dentro del sector, el profesorado no numerario (PNNs) era el más activo y radical, ya que vinculaba la lucha por sus reivindicaciones laborales con la defensa de los modelos educativos de inspiración auto-gestionaria y antiautoritaria, coincidiendo con el auge de la cultura de mayo del 68. En 1974, el Portugal surgido de la 'Revolución de los claveles' se convirtió en el campo de pruebas de estos planteamientos. La dirección escolar, como todo lo que sonase a autoridad o jerarquía, se convirtió en un concepto políticamente sospechoso, asimilado a la dictadura que acababa de ser derrocada. Fue sustituida por unos órganos asamblearios llamados 'comisiones directivas elegidas' formadas por profesores, alumnos y personal no docente. La Constitución portuguesa de 1976 consagró la 'gestión democrática de las escuelas' (Barroso: 32)".

Y, un poco más adelante, sigue **Estruch (2002:23)** con lo siguiente:

> "Pero en la península ibérica la caída de las dos dictaduras creó una situación de inestabilidad política y social en la que era más fácil plantear opciones radicales. Los poderes básicos del Estado y de la sociedad se adaptaron a la nueva situación sin cambios profundos, a través de lo que se llamó 'reforma pactada', pero el sistema educativo, medio más frágil, se convirtió en la vanguardia de los proyectos políticos que pretendían una transformación radical de la sociedad. En 1976, Felipe González hablaba de 'combinar la autogestión de la enseñanza con la planificación', y Manuel Azcárate, del PCE, defendía la 'autogestión de los centros de enseñanza en la que participaran los padres, las asociaciones de vecinos, los sindicatos…' (Partidos: 11-17). La gestión escolar se enfoca criterios directamente políticos. En 1978, Victorino Mayoral, responsable de educación del PSOE, explicaba así la política educativa de su partido: 'la consolidación de la democracia es también, en el campo de la enseñanza, la principal tarea para avanzar hacía la hegemonía de las clases trabajadoras. Esta tarea democratizadora implica el establecimiento del control democrático de la enseñanza por los profesores, padres, alumnos y restantes sectores implicados en la educación' (Gestión: 81)

Por todo lo visto, es fácilmente comprensible que si éstas eran las intenciones manifestadas pública y notoriamente, los hechos estuvieren a la par y los partidos

políticos hicieran todo lo posible para politizar la enseñanza. Y sigue explicando Estruch :

> "Como ejemplo de tales planteamientos podemos mencionar la Declaración de la X Escola d'Estiu de Barcelona celebrada en el verano de 1975, en las postrimerías de la dictadura franquista. Resulta significativo que en este documento, que pronto se convirtió en texto de referencia, se plantee un modelo directivo claramente basado en el poder asambleario del profesorado: 'La función directiva y decisoria tiene que recaer sobre el conjunto de los enseñantes, con la posible participación de los padres de alumnos y no sobre una persona por un mecanismo extraño al conjunto de los enseñantes del centro' (Documento: 16). Puede observarse que la participación se centra, ante todo, en los enseñantes y el documento se muestra poco proclive a la participación de los demás sectores de la comunidad educativa. Poco después se matiza que la 'posible' participación de los padres 'puede plantear algunos problemas… puede mostrar a veces una preocupación particularista' (Estruch, 2002:24).

Como puede apreciarse, la idea que el profesorado y los partidos políticos que la patrocinaban tenían de la participación se reducía a "su" participación. Volviendo a Estruch para ilustrar la idea que el profesorado de aquellos años tenía al respecto de la participación de cómo ésta debía ser ejercida leemos lo siguiente:

> "En los centros se daban todo tipo de situaciones, con predominio de experiencias más o menos autogestionarias que en la práctica dejaban el poder en manos de grupos politizados de profesores, hábiles en el manejo de interminables claustros asamblearios en los que se debatían temas como 'si se barre con serrín o sin él… o si se concede la mañana libre a la señora de la limpieza para que vaya a ver a su marido enfermo' (Salas:77) … Este ambiente antiautoritario no afectaba tan solo a la dirección escolar sino a todo lo que en el sistema educativo se asociara con autoridad o jerarquía: los inspectores, los catedráticos, los exámenes, la disciplina…" (Estruch, 2002: 24).

Este era el ambiente en que se había instalado la escuela hacia finales de los 70 y del cual surgió la idea de la participación de la comunidad educativa en la gestión. Recurriendo de nuevo a Estruch, leemos:

> "Pero rápidamente fue abriéndose paso la idea de que en la gestión escolar había que incluir a más sectores, además de los profesores. Los padres y alumnos quedarían incluidos definitivamente en el texto constitucional de 1978 pero antes hubo largos debates acerca de quiénes debían participar: conserjes, administrativos, personal de limpieza, sindicatos, asociaciones de vecinos. En el caso del proyecto de gestión interna de los centros, aprobado por la coordinadora estatal de PNN en 1976, el órgano soberano sería el claustro general del instituto, una asamblea de todos sus componentes: padres, profesores, alumnos y personal no docente. Esta asamblea tendrá una comisión permanente de representantes de los estamentos. El director sería un profesor elegido por un año por el claustro general. Sus funciones serían: representar al centro, presidir los órganos colegiados y ejecutar sus acuerdos (Sánchez: 157-160). Aquí tenemos ya esbozado el modelo directivo que más adelante, bajo el gobierno socialista, se plasmaría en la LODE" (Estruch, 2002: 25).

Estas palabras no tienen desperdicio ni requieren de más comentario dada su meridiana claridad expositiva: dejan muy claro de dónde procede el sistema participativo que la LODE (1985) eleva a la categoría de norma y que constituye el punto de referencia y análisis de la presente investigación. Abunda el citado autor en el tema explicando que:

> "En la XII Escola d'Estiu de Barcelona (1977), los sindicatos de profesores plantearon la participación de, además de los docentes, de los padres y del personal no docente, pero todavía no de los alumnos. A los sindicatos no se les daba participación en los centros, pero sí en la planificación y gestión del sistema educativo (Plan: 48). En todos esos proyectos el director

> figuraba sólo como un representante del centro y ejecutor de los acuerdos de los órganos asamblearios. Pero algunos sectores no admitían siquiera a ese director sin funciones ni poder e iban más allá, planteando claramente que la figura del director, tal como está hoy concebida, es totalmente inútil para la escuela" (Lara: 133) (Estruch, 2002:25).

Estas preciosas palabras ilustran perfectamente la manera de concebir la organización educativa y la participación dentro de ella que tenía y mantiene un amplio sector del profesorado y de la clase política que le es afín a la que está conferida la facultad de legislar, como ya ha sido explicado.

2.4.3. LAS FORMAS ARCAICAS DE PROFESIONALIZACIÓN DIRECTIVA.

2.4.3.1. Antecedentes remotos de la profesionalización directiva: su evolución hasta la actualidad.

La pregunta que conviene responder es si ¿es algo nuevo en el sistema educativo español la profesionalización directiva? Y parece ser que no. De nuevo recurrimos a Viñao (2005) y a Estruch (2002) que nos explican la evolución de la función directiva en la enseñanza primaria y secundaria en España. El profesor Viñao –de la Universidad de Murcia, España- resume en un magnífico artículo contenido en el libro "Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario" debido a F. Enguita et al., Madrid (2005) la evolución de la función directiva en el sistema educativo español.

En dicho artículo podemos leer:

> "De un modo u otro nadie discutió y todos dieron por supuesto, desde el inicio, que los institutos de segunda enseñanza debían tener un director, que dicho director debía ser nombrado por el gobierno y que, junto a él había, en determinados casos un vice-director y, además, un secretario, un claustro o junta de profesores de funciones limitadas –salvo en el sexenio democrático (1868-1874)- y un consejo de disciplina, organismos ambos presididos por el director. Esta sería la estructura organizativa básica –no discutida- de los institutos desde prácticamente su aparición… En una rápida síntesis, exenta de matices, podría decirse que su rasgo más característico, aquel que condicionaba el resto de los aspecto aquí considerados, era el de ser los 'jefes' del establecimiento y, en tal sentido, agentes de la Administración y del Gobierno cuya primera función, aquella que se enumeraba en primer lugar de las que se le asignaban, era la de 'cumplir y hacer cumplir las leyes', o sea, mantener y responder del orden y de la disciplina del centro docente. En su condición de agentes del gobierno, dependían del Rector de la Universidad a la que estaban incorporados, daban posesión a los profesores y 'dependientes' destinados en el instituto, y podían ejercer funciones de inspección, en nombre del rector, sobre los colegios privados incorporados a su instituto y, en especial, sobre el personal docente y no docente del mismo. De la misma forma, también tenía el director la obligación de 'velar porque la enseñanza se dé con el esmero debido, para lo cual visitará con frecuencia las cátedras y cuidará de que no falten los auxilios materiales que exija cada asignatura'. Esta facultad de visitar 'las cátedras', o sea, de entrar en el aula durante las clases para observar su desarrollo y la actividad docente del profesor, dejó de figurar entre las competencias del director en el Reglamento para el Régimen y gobierno de las instituciones generales y técnicos de 29 de Setiembre de 1901" (Viñao, 2002: 38-39).

Igualmente, se podía leer en la norma que:

> "Los catedráticos no podían desobedecer las órdenes del director, pero les será lícito exponerle a solas y con el debido respeto, los inconvenientes que a su juicio ofrezca el cumplimiento de lo mandado. En el caso de que el Director insista, obedecerá el catedrático, quedándole salvo el

> derecho a recurrir en queja al Rector del distrito… En correspondencia con su naturaleza de agentes gubernamentales, los directores de instituto eran nombrados por el Gobierno entre, por lo general, catedráticos o profesores destinados en el mismo. En ocasiones, y a título excepcional, se admitió la posibilidad de que los directores no fueran catedráticos o profesores o de que fueran catedráticos o profesores de otro instituto. Asimismo, sólo en el Reglamento de 28 de Agosto de 1850 se admitió la posibilidad de que dejara de ser profesor, caso de serlo, alguien nombrado para dicho puesto" (Viñao, 2005: 39-40).

Estos problemas y sus correspondientes soluciones de mediados del siglo XIX son perfectamente trasladables a nuestros días. Las conversaciones en forma de entrevista que son la base de la presente investigación giran, en esencia, en torno a los mencionados problemas. Por tanto, el tema de la profesionalización con todo lo que ello implica, no es nuevo. Desde los inicios del sistema educativo público español Se han venido planteando los mismos dilemas –de forma cíclica- en torno al mismo problema: el acceso y el mantenimiento en el ejercicio de la función directiva en la enseñanza. De la misma manera, las soluciones que se han venido aplicando se repiten a lo largo del tiempo: la naturaleza del problema sigue siendo la misma e idéntico el sentido de las soluciones. Sin embargo, el contexto es bien diferente, porque distinta es la realidad social, económica y política que hace de super-estructura: el perenne "todo cambia, nada permanece" hace necesarias repuestas nuevas a los cambios ya consolidados.

La España de mediados del siglo XIX y las generaciones que se fueron sucediendo durante, aproximadamente, unos 100 años, no gozaban ni del bienestar material, ni de la libertad política e ideológica, ni del nivel de cohesión social de que goza la generación actual. Aunque durante el siglo XIX ya se vieron en España diversos períodos relativamente largos de democracia formal, el nivel de libertades que entonces se disfrutaba sería calificado, desde el punto de vista de un analista contemporáneo, de irrisorio. En la segunda mitad del XIX los medios de comunicación se limitaban a una escasa prensa escrita en manos, la mayoría de las veces, de partidos políticos que proporcionaban información tendenciosamente favorable a sus intereses; el automóvil no existía y el ferrocarril era incipiente y escaso; la mayor parte de la población rayaba en los límites del analfabetismo y el nivel de vida era, comparado con el actual, muy bajo. Por el contrario, predominaba el principio de jerarquía y era aceptado como algo natural y necesario para mantener el orden y permitir que la sociedad funcionara por parte de la inmensa mayoría de los ciudadanos. Y este estado de cosas se mantiene básicamente hasta bien entrado el siglo XX, quien es testigo de cambios económicos, políticos y sociales trascendentes que han permitido construir la realidad social que estamos viviendo a día de hoy.

El paulatino, aunque lento, desarrollo económico del país, permite que proliferen los medios de comunicación social (prensa, radio…), el transporte (automóvil, ferrocarril…), que se consolide la educación primaria ofrecida por el Estado y que la segunda enseñanza de patronazgo público se vaya extendiendo a sectores cada vez más amplios de la población en franca competencia con la que hasta el momento venía ofreciendo, en régimen de cuasi- monopolio, la Iglesia Católica a través de sus múltiples órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza.

Es esta evolución al ritmo de los tiempos, la que permite comenzar a cuestionar el sistema hasta entonces vigente de acceso y permanencia en el cargo de director. Las circunstancias políticas y sociales de la década de los 30 del siglo XX en España, que sumen al país en una efervescencia política y social sin precedentes, unido a la emergencia y auge de los partidos políticos y organizaciones sindicales quienes ponen

en duda el principio de autoridad y pugnan por un cambio de régimen –en el que tengan una participación preponderante- así como por una fuerte evolución del sistema político y social, acaban, momentáneamente, con el hasta entonces vigente sistema de elección de director de los centros educativos. Volviendo a Viñao, podemos leer:

> "El sistema de elección del Director por los maestros, mediante votación, sólo estuvo vigente, antes de la guerra civil, en las graduadas de menos de seis secciones y entre 1932 y 1935. A partir de 1926 se generalizó el concurso-oposición, salvo cuando se trataba de escuelas de patronato escolar, en las grandes ciudades, en cuyo caso correspondía a éstos la selección del Director y de los maestros" (Viñao, 2005:49).

La caracterización como "profesional" del Director viene de lejos. Entendemos como tal –en su acepción arcaica- una Dirección que sea fundamentalmente agente del gobierno en el centro lo que le sitúa en una posición débil frente a la Administración pero fuerte frente a los profesores y dependientes del mismo, y que goce de un notable grado de autonomía jurídica y económica y que tenga la facultad de nombrar o confirmar en su cargo al personal docente y no docente del centro. Pues bien, esta tipología profesional –aunque arcaica- de Director ya está recogida en la Real Orden de 4 de Noviembre de 1849 que reconoce a los Directores personalidad legal 'para defender en juicio los intereses del Instituto puesto a su cargo'. La importancia de esta atribución radica en el hecho de que los institutos solían ser propietarios de bienes rústicos y urbanos procedentes de la desamortización eclesiástica, así como beneficiarios de las rentas de determinadas fundaciones privadas, obras pías, … En cuanto al personal docente y no docente, según el artículo 2 del citado Reglamento de 1859,

> "El Director podía nombrar aquellos 'dependientes' cuyo sueldo no superara los 4000 reales –conserjes, porteros, mozos, bedeles- y, según el artículo 156 del Reglamento de Segunda Enseñanza, de 15 de Junio de 1867, los profesores auxiliares y sustitutos por vacante o enfermedad de los profesores titulares con la sola obligación de dar cuenta al Rector del nombramiento" **(Viñao, 2000:41)**

Como puede apreciarse, ya durante la segunda mitad del siglo XIX existió la dirección de centros con atributos propios o muy próximos a los que hoy se atribuyen a un modelo directivo profesional en los centros de segunda enseñanza. Con esta simple constatación pretendemos demostrar que ya ha existido en España un modelo directivo de centro comparable a lo que en la actualidad se conoce como profesionalización directiva. Cabe precisar, no obstante, que entendemos por modelo directivo profesionalizado.

Para concretar lo que se entiende por profesionalización buscamos en la Historia de nuestro sistema educativo siguiendo a Viñao (2005:53-54) quién refiriéndose al extinto cuerpo de Directores escolares de primaria cita:

> "Para acceder al nuevo cuerpo era necesario aprobar una oposición a la que podían presentarse los maestros nacionales en activo con cinco años ininterrumpidos de servicio y los licenciados en Filosofía y Letras con experiencia docente de, al menos, dos años en la Enseñanza Primaria. Una vez aprobada, y tras un curso de formación, la categoría y el puesto se mantenían de modo vitalicio sin llevar aparejada carga o responsabilidad docente alguna. Tanto en la oposición como en el curso posterior se ponía el acento en una triple formación cultural, pedagógica y psicológica, así como, de un modo especial, en las cuestiones de organización escolar y en las llamadas 'técnicas de dirección'".

He preferido hacer referencia a un caso real ya vivido, para bien o para mal –eso no corresponde aquí juzgarlo- por el sistema educativo español. En tal modelo directivo podemos distinguir las siguientes características, definitorias del mismo: primera, un proceso selectivo riguroso y diferenciado de la función docente; segundo, la exigencia de unos mínimos de experiencia docente que pueden ser sustituidos, en parte, por una mayor formación intelectual; tercero, el hecho de recibir, una vez seleccionado para el puesto, una formación rigurosa y exigente adaptada a las características concretas del cargo; cuarta, el hecho de formar parte de un grupo profesional diferenciado de la función docente propiamente dicha.

Sin duda, estas cuatro características son las columnas sobre las que debe asentarse un modelo profesional directivo. Y he escogido de referencia un modelo real ya experimentado y conocido para hacer evidente que su implementación ya ha ocurrido en un lugar y un momento concreto. Los años transcurridos desde su extinción han posibilitado una constante evolución de las técnicas y procedimientos de selección de personal. En lo referente a la selección de candidatos para cargos directivos ya existen prestigiosas empresas dedicadas a la selección de RRHH que ofrecen un altísimo porcentaje de acierto en sus elecciones que son realizadas en base a entrevistas personales, la contestación de cuestionarios elaborados ad hoc, el análisis detallado del currículo, etc.

A día de hoy parece demostrado que no es la oposición el método más adecuado para seleccionar a candidatos a cargos de responsabilidad. La oposición sí es un buen procedimiento para contrastar el nivel de conocimientos técnicos sobre una determinada materia, pero no sirve para ponderar otras capacidades esenciales para el desempeño de la función directiva como son las dotes para las relaciones públicas, la empatía, la vocación de servicio a la comunidad, la capacidad para planificar por sí y para otros a corto y largo plazo, etc. No obstante, éstas sí pueden ser apreciadas con un grado de fiabilidad muy alto a través de un proceso de selección como los que los bufetes dedicados a la selección de RRHH llevan a cabo por encargo de aquellas empresas que necesitan cubrir puestos directivos en su organigrama. En estos procesos de selección un “ojo experto” puede detectar trayectorias profesionales adecuadas como también potencialidades altas de sujetos con poca o nula experiencia que podrían convertirse en magníficos directivos si se les diera la oportunidad de serlo. Tanto una como otra tipología deben ser tenidas en cuenta y debe promocionarse al cargo oportuno, según nivel de capacidad, a quien tenga condiciones para ello. Por el bien de la educación.

No obstante, los orígenes de la dirección escolar fueron muy diferentes y se mantuvieron durante años unas fórmulas profesionalizadas o quasi-profesionalizadas de dirección en los centros educativos. Pero antes de entrar en el análisis de la presencia de este otro modelo directivo, sería conveniente, siguiendo a Viñao (2005:74) quién dice lo siguiente:

> “En efecto, en el modelo español de función directiva previo a la reforma en curso, cohabitan, al menos en teoría y en una combinación no siempre bien avenida, no ya tres, como se desprende del texto anterior (en referencia a una cita de Gimeno Sacristán) sino cuatro modelos diferentes:
>
> - **El tradicional, de índole centralista, jerárquica y burocrática**, en el cual el director es un agente territorial que representa a la Administración educativa (un aspecto celosamente preservado y utilizado, como acaba de decirse, por todas las administraciones educativas, incluidas las neo-liberales).

- **El participativo-democrático**, en el que, por el contrario, se ejerce la representación de la comunidad educativa ante la Administración y la sociedad y se asume la responsabilidad de ejecutar los acuerdos que el Consejo Escolar, como máximo órgano decisorio y participativo, adopte.

- **El del líder pedagógico**, que vertebra voluntades en un proyecto educativo común en un marco relativamente descentralizado y autónomo.

- Y, por último, **el del gerente que gestiona**, en una situación de recursos escasos y en competencia con otros centros docentes, una empresa cuyo éxito se mide por los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales o evaluaciones externas, la demanda que genera y su imagen o prestigio sociales".

Y no concluye aquí el certero análisis del mencionado profesor, historiador de la educación, quien advierte que "y el planteamiento de cada reforma o innovación como si fuera posible introducir modificaciones sin tener en cuenta la existencia de culturas y tradiciones que persisten más allá de cualquier cambio legal o político" (Viñao, 2005:75).

Puede proyectarse del anterior comentario que va a ser vano cualquier intento de cambiar de forma exógena mediante normas legales dictadas "desde arriba" el substrato ideológico, cultural y político que subyace en nuestro sistema educativo. Conocerlo y hacerlo evidente es uno de los objetivos secuenciales de la presente investigación, que toma como fundamento la mencionada expresión de Viñao e intenta descubrir todos los pormenores y vericuetos contenidos en "el carácter radicalmente histórico de las instituciones y del sistema educativo" (Viñao, 2005: 75).

Conocer de dónde venimos y por dónde hemos caminado se hace imprescindible para poder decidir hacia dónde necesitamos ir y qué camino hay que escoger para llegar a la meta con comodidad y eficacia.

2.4.3.2. El perfil directivo desde una perspectiva amplia: como identificarlo y potenciarlo.

Otra cuestión importante que hay que plantearse es la de la formación, tanto la inicial como la continua que capacite para el desempeño del cargo como la continua que permite mantener actualizados tales conocimientos. Cabe preguntarse al respecto lo siguiente: ¿Habría que exigir los mismos años de docencia directa o de experiencia directiva a un Diplomado/a en Magisterio que a un doble Licenciado/a en Psicología y en Pedagogía, Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos y Doctor en Pedagogía con especialización en Didáctica y Organización Escolar?, es decir, ¿hay que tratar igual a lo que se hace tan evidente que no lo es?

No cabe duda que la experiencia es importante, pero lo es también la formación en el sentido de que, para ser adquirida, se requiere haber demostrado unos niveles de capacidad intelectual, de aplicación y de vocación altos que, debidamente combinados, permiten la adquisición que un bagaje importante de conocimientos que pueden ser una herramienta utilísima para el ejercicio del cargo. Un modelo profesionalizado de dirección de centros debería tenerlo en cuenta y ponderarlo adecuadamente so pena de relegar innecesariamente a valiosos profesionales que, a fuerza de no ser debidamente valorados, busquen satisfacer su vocación docente y/o directiva en otros ámbitos.

Sin duda, la combinación simbiótica de experiencia y formación es la determinante de la calidad en el desempeño de la función directiva. Sin embargo, sólo el análisis del desempeño concreto de cada directivo puede hacer evidente hasta qué punto es más importante la una o la otra: depende de cada persona y de las circunstancias concretas que tenga que afrontar. Sólo a posteriori la evaluación del desempeño puede mostrar el acierto o el error en la elección. Si nos apoyamos en el ejemplo que proporcionan antiguas e importantes instituciones como el Ejército o la Iglesia podemos apreciar cómo estas instituciones basan las promociones en un sistema de méritos a partir de una formación estándar de partida igual para todos. Por ejemplo, el ejército no ha tenido ningún prejuicio en nombrar generales a personas que en la veintena o en la treintena si ya habían acreditado méritos profesionales suficientes -como resultado de haber demostrado cualidades sobradas en batalla, es decir, en la práctica-, haciendo evidente que la experiencia basada en el simple paso de los años no es el mérito más consistente, sino que hay que promocionar a quién demuestra con sus acciones día tras día, que es el más apto para tomar decisiones correctas en situaciones de crisis e innovar táctica y estratégicamente. Asimismo, en estas instituciones se valora en alto grado la capacidad de liderazgo, que no se demuestra acumulando horas y años de trabajo burocrático, sino resolviendo situaciones difíciles en momentos críticos con eficacia.

La Iglesia, por su parte, es más prudente a la hora de promocionar a los candidatos a puestos directivos pues sus obispos y cardenales deben ser un ejemplo de conducta intachable en todos los aspectos y raramente se nombra a un obispo antes de los 40 años, y nunca sin haber pasado por un largo proceso de prueba que comienza tan pronto como acaba la formación estándar en el seminario. De entre los jóvenes curas que salen de esta “escuela de formación” se seleccionan internamente aquellos que apuntan cualidades para puestos de responsabilidad y se les coloca bajo la protección de un mentor para que les vaya instruyendo y guiando en un largo proceso de formación que incluye tanto la práctica del buen gobierno -en todos sus aspectos- de una diócesis como la continua y constante formación intelectual para aquellos que tienen vocación y capacidad para adquirirla.

Y, como ya se ha mencionado, tanto una institución como otra tienen en alta estima la capacidad de liderazgo de sus cuadros dirigentes porque ambas, aunque en ámbitos diferentes, se dedican fundamentalmente a la misma faceta: guiar a personas para sacar de ellas el máximo rendimiento. Ambas instituciones son antiquísimas y sus procesos de formación y selección de cuadros directivos se mantienen estables -salvo pequeñas variaciones- desde hace siglos. Y su nivel de eficacia demuestra los hechos de forma contumaz que es notable. Si analizamos sus similitudes observamos que ambas tienen procesos de gestión que aúnan características profesionales con participativas. Igualmente, estas instituciones ilustran los otros aspectos de la profesionalización: la pertenencia a un grupo profesional diferenciado y la necesidad de estar continuamente recibiendo o proporcionando formación al resto de miembros de la Institución.

Otro de los pilares sobre los que se asienta un modelo directivo profesional es la pertenencia a un grupo profesional diferenciado. Como veremos cuando analicemos las opiniones de los entrevistados, uno de los temores más comunes de los mismos, sobre todo de los que ejercen su función en primaria, es el hecho de tener garantizado el puesto de forma vitalicia, con independencia de los méritos acreditados desde que son nombrados. Esta consideración, muy habitual en la opinión de los entrevistados,

contrasta con la aceptación tácita del hecho de que tanto quiénes ejercen la función docente como la inspectora sí gozan de la inmunidad que proporciona una plaza vitalicia. ¿Por qué, pues, somos tan exigentes con quienes ejercen la función directiva en los centros educativos? Quizá porque el profesorado la siente como muy próxima, porque sabe que ésta si tiene o puede tener una influencia decisiva sobre su trabajo diario mientras que ven a la Inspección como algo lejano y poco influyente en su labor habitual. Justo es reconocer, no obstante, que varios de los entrevistados –pocos- también se plantean el hecho de someter la permanencia en el ejercicio de la función docente o la inspectora a un periódico proceso de evaluación que, de no ser superado, puede suponer el cese en las funciones que se venían ejerciendo.

Pero esta posibilidad, de llegar a aplicarse, supondría socavar los cimientos de toda la Función Pública dado que ésta se asienta sobre el principio de asignar una plaza vitalicia a sus funcionarios una vez han superado el exhaustivo proceso evaluador que es una oposición. Cabría preguntarse si también se podría aplicar el mismo criterio a los catedráticos de Universidad, a un notario o a un abogado del Estado, por citar algunos ejemplos fáciles de funcionarios de élite. Al respecto, cabe plantearse lo siguiente: ¿Pasan éstos por un continuo y riguroso proceso evaluador una vez han obtenido su plaza?; ¿Se les puede cesar en sus funciones correspondientes si se demuestra que no dan el nivel exigido para llevarlas a cabo? Las normas en las que se basa el ejercicio de la Función Pública deben ser coherentes y estar basadas en el sentido común así como en rigurosos principios éticos que no permiten hacer excepciones aplicando con excesivo rigor la norma a unos y con lasitud a otros.

Parece que todos –o casi- los entrevistados aceptan que tanto la función directiva como la docente deben estar sometidas a un constante y periódico proceso evaluador. De hecho, sería inaceptable desde el punto de vista actual que no fuera así dada la obsesión por la calidad que domina todos los ámbitos. Pero es coherente que así sea y que quiénes ejercen tareas de responsabilidad estén sometidos a un exhaustivo y periódico proceso de rendición de cuentas. De hecho, ésta es la tónica dominante en los países más avanzados de nuestro entorno. Y, sin duda, la profesionalización implica un proceso exhaustivo y riguroso de evaluación. La pregunta clave, no obstante, es si ésta, de no ser superada, puede llegar a suponer la pérdida de categoría para el director/a. Si la respuesta fuere un “sí” también debería poder ser aplicado este mismo criterio a los demás cuerpos de la Función Pública para no caer en incoherencias. Si fuere “no” –como parece razonable- se perdería, quizá, un valioso instrumento de presión sobre el profesional para estimularlo a lograr, en todo momento, la máxima calidad en su trabajo.

El ejercicio de la Función Pública ha sido considerado tradicionalmente como un privilegio al que pocos podrán acceder y sólo después de ser sometidos a un exigente proceso de selección basado en la oposición o el concurso-oposición. Una vez superado éste, se daba por sentado que el funcionario tenía acreditada una capacidad de trabajo alta y un nivel de competencias laborales también elevado que no requerían de más controles de este tipo a lo largo de la vida laboral. Tales controles, por otra parte, eran caros y se confiaba, ante todo, en la honorabilidad del funcionario a quién se suponía el primer interesado en dar la máxima calidad a su trabajo.

Sin embargo, una puesta al día de la misma exigiría que fuese tenida en cuenta la necesidad de incluir la evaluación periódica como garante de un alto nivel de calidad en

los procesos directivos. Pero hay que tener en cuenta dos cosas: la primera que la evaluación periódica es cara y supone que, de ser aplicada a uno de los cuerpos que conforman la Administración Pública, también debe ser extendida a los restantes en aplicación del más elemental principio de justicia que debe caracterizar el desempeño de la Función Pública.

Por otra parte, cabe tener en cuenta que, un cuerpo profesional de directores tal y como ya estaba planteado hasta 1970, se ganó el rechazo de una buena parte del profesorado, fundamentalmente el de primaria, sin duda, porque lo sufrió en sus propias carnes. Se le achacaba, sobre todo, un excesivo autoritarismo, poca sensibilidad hacia las opiniones del profesorado, así como el hecho de ser agentes del régimen para el control ideológico y político de los centros. La aversión y el rechazo que aún suscita tal cuerpo de directores escolares entre buena parte del profesorado de primaria es notorio –tal como lo constatan nuestros entrevistados- e indica que no cabe replantear una profesionalización que no corrija eficazmente tales defectos. Entre el profesorado de secundaria la posibilidad de la existencia de un cuerpo profesional de directores no suscita un rechazo tan generalizado, siendo abundantes las opiniones neutras e incluso favorables.

2.5. ¿POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE UNA DIRECCIÓN DE CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

2.5.1. Qué es la calidad en educación.

Son numerosos los autores que, desde una perspectiva u otra han realizado el esfuerzo de analizar la compleja realidad del concepto calidad en educación. Entre ellos cabe citar a Bolívar (1999), Cano (1998 y 2000), Gazïel y otros (2000), Muñoz-Repiso (2001), Murillo Torrecilla (2001), López Rupérez (1997), Municio (2000), López Mojarro (2002), (Rey y Santa Maria, 2000) etc. De entre todos ellos, destacamos a Cano (1998) por la amplitud de su enfoque y la profundidad de su análisis.

Cuando **Municio (2000: 16)** hace referencia a los principios de la **Calidad Total,** señala los siguientes:

> "1. Adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización.
> 2. Participación e implicación de todas las personas y todos los equipos en la programación, la ejecución y la evaluación de la Calidad.
> 3. Búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación y la corrección automática del sistema.
> 4. Gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados.
> 5. Apoyo sistemático y compromiso del euqipo directivo hacia y con la Calidad a través del proceso de gestión.
> 6. Todas las actividades de la educación tienen relación con la Calidad, no sólo las que influyen directamente en el producto educativo."

López Mojarro (2002: 12) sugiere que el mejor camino hacia la calidad es la evaluación. Con respecto a la delimitación del concepto de calidad aporta lo siguiente:

> "Calidad es concepto natural y permanente aspiración. En la actual y en anteriores civilizaciones. En la docencia y en otros ámbitos de la vida del hombre. Confesada o implícita, la calidad es deseo permanente. Incluso allí dónde se niega. Calidad no es un invento actual, no es una fase evolutiva más allá de la posmodernidad. Calidad es

término renacentista, en la medida en que renacer es privilegio valioso... Por eso las incursiones en el territorio de la calidad tienen un cómplice inevitable y valioso: la evaluación. Es el par conceptual y procedimental que tantas veces es mimetizado bajo una falsa única identidad. Evaluación y calidad comparten inquietudes, procesos y decisiones, pero son cuerpos diferentes que no deben confundirse, precisamente en beneficio de la intención de mejora. Diferentes en su identidad y funciones, aunque íntimos e inseparables colaboradores en la tarea. Calidad es aspiración, búsqueda, referente... Evaluación es conocimiento, datos, certeza, fiabilidad....".

Otros autores que se han interesado por la aplicación del concepto de calidad al ámbito de la educación son **Rey y Santa Maria (2000: 23)** quienes intentan trasladar el concepto del término que introdujo Deming (1989) en el ámbito empresarial al terreno de la educación. Para ello, siguiendo a Deming, consideran que serían unos buenos indicadores de una adecuada gestión del a calidad los siguientes:

"- El trabajo de hoy no garantiza el futuro: lo que hacemos hoy sólo garantiza el presente.

- Para que exista futuro la dirección debe creer en él y diseñarlo desde el principio.
- Las empresas deben huir del oportunismo y planificar a largo plazo.
- Las empresas no deben fijarse en el competidor sino en el cliente.
- Los defectos, casi siempre, se deben a fallos del diseño o del sistema.
- La base de una gestión de calidad está en considerar el trabajo bien hecho, como primera fuente de motivación.
- Debemos considerar al proveedor como un colaborador.
- La calidad deseada comienza con la idea o diseño, responsabilidad de la dirección.
- Los directivos deben ser expertos conocedores del trabajo que supervisan.
- La gestión basada en el miedo induce al fracaso y a la falta de creatividad.
- Hay que anteponer los objetivos del sistema a los de cada departamento.
- Los eslóganes nunca van dirigidos a las personas adecuadas.
- Cantidad y calidad son inseparables.
- Los objetivos no pueden estar ni por encima del sistema ni al margen del proyecto.
- Cuando se valora el trabajo bien hecho el propio sistema se encarga de anular a quienes no se integran en el mismo.
- La formación de los trabajadores en campos distintos a su trabajo enriquece el patrimonio cultural de la institución.
- Los cambios requieren tiempo, y los atajos nunca son recomendables."

Una última aportación de **Rey y Santa María (2000: 28),** que a mi me parece muy interesante, hace referencia a la necesaria distinción entre satisfacción del cliente y clientelismo, que ellos expresan del siguiente modo:

"Tras el clientelismo subyace el lucro personal, el miedo a desaparecer del mercado u otro tipo de intereses inconfesados que nada tienen que ver con la satisfacción del cliente tal cual la hemos concebido o como búsqueda de la excelencia en el servicio que prestamos. En un mundo de fracaso escolar, por ejemplo, existe la tentación de aprobar tan sólo para satisfacer al cliente, lo que no supone más calidad de enseñanza, ni significa menor fracaso escolar. Esto, desde nuestro punto de vista es un fraude"

Si buscamos aun mayor precisión conceptual, una definición de lo que debería ser la calidad en educación, podemos hallarla en **Cano (1998; 62**) quien precisa que:

"En definitiva, podríamos distinguir una doble definición:
a) Por una parte calidad, entendida como cualidad, es una palabra neutra, que no implica juicios de valor y a la que debe añadirse un calificativo. Así, por ejemplo, podríamos decir que un material didáctico es de buena (o mala) calidad...
... b) Por otra parte la calidad, entendida en términos absolutos como superioridad o mayor bondad de algo, es un término ambiguo, al que cada uno puede dotar de un significado muy

particular ... Calidad en este sentido valorativo se correspondería con la acción de CUALIFICAR (obviamente, se sobreentiende que bien, puesto que algo cualificado está preparado, es correcto). Un sinónimo podría ser, aunque tampoco es igual, excelencia.

Un poco más adelante en su explicación hace referencia la citada profesora a las "Características del concepto de calidad" (Cano, 1998: 66-70) diciendo que:

"El concepto de calidad, en términos generales, posee unas características que a continuación detallamos y que, obviamente, pueden ser también referidas a la calidad de la educación en particular.

- La relatividad, la subjetividad, la complejidad o la ambigüedad.

(…) Existe unanimidad en considerar que el concepto de calidad es relativo, subjetivo, impregnado de valores. Existe multitud de definiciones, a menudo no excluyente e imposible de rebatir, dado el carácter subjetivo de la palabra calidad…

- La variabilidad.

Calidad es, como hemos dicho, un concepto relativo y dinámico, que depende de los momentos históricos y que está en función de los valores que cada uno tenga. Por lo tanto, es variable a lo largo del tiempo y el espacio...

- La diversidad.

(…) La calidad se asocia con: el nivel en que se alcanzan unos objetivos; el valor añadido; el nivel en que se satisface al usuario; la excelencia de procesos y resultados; el desarrollo adecuado de habilidades y aptitudes; la realización se sí mismo y buen entrenamiento para desempeñar un puesto de trabajo en la sociedad o la eficiencia (en tanto que se ponen en relación las entradas con las salidas), entre otras cosas. Por lo tanto, la calidad ha de valorarse necesariamente de forma plural.

- La temporalidad: a largo plazo.

Según la OCDE (1991), la calidad es una cuestión a largo plazo. Conseguirla puede exigir, sin embargo, un alejamiento radical e inmediato de las disposiciones y prácticas establecidas y plantearnos a cada momento los objetivos de la sociedad y los propósitos de la escuela como institución…

- ¿Un asunto técnico? La sustantividad política.

(…) Carr (1993: 16) alerta sobre este asunto (señalando que los estudios sobre calidad entienden la enseñanza como actividad técnica y olvidan sus fines morales y sociales), aspecto que Touriñan (1981: 39) ya tenía en cuenta al señalar que la conducta de calidad no se produce automáticamente al existir unas exigencias y saber qué cosas son valiosas en el ámbito de esas exigencias. Las exigencias unidas a las cosas valiosas se convierten en motivos...

Consciente de que el concepto general de calidad en educación es relativo, subjetivo, disperso… nos ofrece Cano (1998: 70-75) algunas definiciones de entre las cuales destacamos las siguientes, sin ánimo de ser exhaustivos:

a) Centradas en el producto.

(…) Para De la Orden (1993), la calidad educativa se identifica con un programa educativo válido, pero válido ¿para qué y para quién? Generalmente implica la adquisición del equipamiento intelectual y la perspectiva cultural necesarios para reflexionar y discriminar el valor de las diferentes elecciones y compromisos ineludibles en el proceso de dar forma a la

propia vida y contribuir a la dinámica social. Es decir, algo es válido si es funcional, congruente con las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas de los individuos y la comunidad y que en la práctica resulta también eficaz…

b) Centrados en el proceso.

Explica Cano (1998: 73) que:

> "Esteban y Montiel (1990: 75) ofrecen una idea muy aproximada a lo que quisiéramos expresar en este trabajo, ya que entienden la calidad como:
>
> 'Proceso o principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos/finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a los que se nos demanda y a las posibilidades y situaciones reales que se tienen'.

c) Postura ecléctica. Más allá de la división proceso/producto: la coherencia.

Con estas palabras identifica Cano (1998: 74) una tercera postura que recoge lo mejor de las dos anteriores y que ilustra diciendo que:

> "Lafitte (1992: 12) señala, siguiendo a Echevarría (1988), que la calidad del sistema educativo comporta considerar fines/objetivos, procesos/medios/resultados debido a su estrecha relación. Y comporta también tener en cuenta la funcionalidad o coherencia entre los fines generales de la educación, metas institucionales y objetivos específicos que marcan la acción de los actores, la eficiencia o correcta compensación entre costes y beneficios que marcan los procesos y medios organizativos, personales y materiales, como también la eficacia de los resultados educativos a corto, medio y largo plazo (…) La hipótesis de De la Orden (1988: 153) es que las relaciones entre distintos elementos del contexto, el proceso y el producto de la educación son la característica común de las diversas manifestaciones educativas de calidad. Por tanto, la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracterizaría por la interrelación entre tres elementos: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia".

A mi entender son muy acertadas las aportación de **Cano (1998)** a la hora de delimitar el concepto de calidad y pasa a ser mi referente a la hora de hablar de la misma. Por tanto, una dirección para la calidad educativa debería tener en cuenta lo que antecede e intentar llevarlo a la práctica con la mayor eficacia. Es obvio que cuanto mejor comprenda los principios de la calidad educativa una dirección y mayor sea el grado de su eficacia al llevarlos a la práctica a través de su labor directiva, más altos será el nivel de calidad del centro educativo en el que desarrolla su labor directiva. Muy resumidamente, podría expresarse la noción de calidad a la que debe contribuir una función directiva velando con sentido práctico por "la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracterizaría por la interrelación entre tres elementos: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia". De eso se trata en definitiva.

2.5.2. En qué consiste una dirección de calidad.

El profesor **Lorenzo Delgado (2002)** parte de las siguientes consideraciones al analizar esta importante cuestión:

> "Warren Bennis y Burt Nannus, dos expertos de reconocido prestigio en liderazgo, sintetizan su conocimiento sobre este fenómeno en los siguientes puntos:

1º) El liderazgo es el ingrediente principal en la creación de progreso y en la manera en que las organizaciones se desarrollan y sobreviven.
2º) Los problemas actuales no se resolverán sin organizaciones que tengan éxito, y las organizaciones no pueden tener éxito sin un liderazgo eficaz.
3º) El liderazgo es lo que le da a la organización su visión y la capacidad para traducir esa visión en realidad. Sin esa tradición, no hay dinámica organizacional.
4º) El ambiente actual del liderazgo puede resumirse en tres contextos principales, a saber, compromiso, complejidad y credibilidad.
5º) El liderazgo parece ser el mariscal de las destrezas que la mayoría posee, aunque sólo una minoría usa. Pero es algo que cualquiera puede aprender, puede enseñársele a todo el mundo y no puede negarse a nadie. (Lorenzo Delgado, 2002).

El lector podrá pensar que se está haciendo una analogía pretenciosa o injustificada entre dirección de calidad y liderazgo eficaz. Sin embargo, lo que se pretende hacer ver al lector es que no puede existir una dirección de calidad sin la existencia de un liderazgo eficaz.

Pero sigamos interesándonos por los principios del profesor Lorenzo Delgado. Éste sigue justificando la necesidad de tal identificación con este argumento:

"De la revisión anterior evidentemente se pueden extraer bastantes deducciones. Una me parece nuclear: Para que haya centros de calidad debe haber directores de calidad y no hay directores de calida mientras éstos no ejerzan un liderazgo organizacional dentro de la institución. A su vez no hay calidad institucional ni profesional si no hay, como sustrato, una calidad personal… Queda también clara una exigencia de partida y es que nuestros directores deben empezar a dejar de describirse a sí mismos como gestores y pensar con la mente de unos líderes" (Lorenzo Delgado, 2002).

GESTOR O MANAGER	LÍDER
Bonet y Zamora (1996)	Bonet y Zamora (1996)
- Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final. - Es un hábil controlador administrativo y financiero. - Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo de ganancia o pérdidas totales. - Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en una organización.	- No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. - Tiene un compromiso personal con los objetivos. - Desarrolla nuevos enfoques ante los objetivos. - No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar.
Nannus (1995) y Bennis (1989)	Nannus (1995) y Bennis (1989)

El manager administra. - El manager es una copia. - El manager se centra en el control. - El manager imita. - El manager acepta el status quo. - El manager es el clásico buen soldado. - El manager hace las cosas bien.	- El líder innova. - El líder es original. - El líder se centra en la gente. - El líder inspira confianza. - El líder tiene una perspectiva a largo plazo. - El líder crea. - El líder hace lo correcto.

(Fuente: Lorenzo Delgado, 2002; material fotocopiado de las VIII Jornadas sobre Dirección Escolar del FEAEC; Bellaterra, 24-25 de mayo de 2002).

Más adelante, añade Lorenzo Delgado:

> "Está claro que saber gestionar con eficacia los recursos humanos o materiales de una escuela no supone necesariamente ejercer un liderazgo en la misma. Eso, en las organizaciones de cierta complejidad, se considera sencillamente ser un buen ejecutivo o un excelente manager. Desde la perspectiva de la gestión de calidad, el primer reto al que debe responder el director de un centro educativo es el de ir, paulatinamente, reduciendo su papel de gestor e incrementando su función de liderazgo. Ello supone implicarse en procesos como los que recogen en la tabla anterior, en la que la izquierda caracteriza al individuo generalista y, a la derecha, en oposición, se establece el correspondiente cambio necesario para desarrollar procesos de liderazgo" (Lorenzo Delgado, 2002).

Para Lorenzo, el "director generalista" es "una persona que conduce la institución educativa reaccionando a la defensiva ante los acontecimientos, sobrecargado ante las demandas continuas de todos los miembros de la comunidad educativa". Igualmente destaca que "el mayor y más preocupante problema de los directores de centros es el desinterés que observan a su alrededor, entre sus colegas los profesores". Y cita a Teixidó (1995: 980) para quien **"los profesores constituyen la principal fuente de problemas de los directivos"**. Es decir, los directores no han de preocuparse ni por la gestión de los recursos ni por la educación de los alumnos, sino que la principal preocupación son los profesores.

Este es el complicado contexto en el que buena parte de los directores de centro deben ejercer su labor. Si para ello contaran con la formación y los mecanismos de autoridad adecuados el problema entraría, seguramente, en vías de solución razonable. Sin embargo, como bien destaca el profesor Lorenzo, esta constituye otra de las enormes carencias a la que la dirección debe hacer frente. De entre éstos destaca la "falta de preparación para el desempeño de los cargos de dirección y falta de apoyo y de medios. Este apoyo es, sobre todo, institucional (Administración, Delegación, Inspección…) (Lorenzo Delgado, 2002).

Y, como consecuencia estas graves carencias “Tenemos unos directivos, unos líderes que ejecutan un liderazgo a la defensiva”. El directivo tiene que estar constantemente que actuar tirando “arrastrando” de unos colegas desanimados desinteresados, incapacitados y preocupados egoístamente por sus intereses personales o de pequeño grupo. Este liderazgo defensivo, reactivo, y de supervivencia es justamente la antítesis del líder.

El director líder, en cambio, es creador, constructor de un proyecto de escuela y de una visión educativa, dinamizador, ilusionante y proyectado al futuro. Como dice Crosby (1996: 3): “los líderes crean entornos en los cuáles las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismas”. Para ello es necesario comprender y dejarse imbuir de lo que Crosby llama “principios absolutos del liderazgo”:

- Un programa claro de actuación.
- Una filosofía personal.
- Unas relaciones sociales con los colaboradores.
- Unos criterios de universalidad para tratar con todas las culturas y que inciden en la organización, las tecnologías actuales y la ingente cantidad de información que llega a la institución.

En oposición a dicha visión está el manifiesto de **Jabalquinto (Andalucía Educativa, 2002)** que, en palabras de Lorenzo Delgado, puede resumirse así:

> “La idea-fuerza del manifiesto es la calidad en igualdad, es decir, sólo se logran cotas de calidad educativa en la medida en que se consigue un trato de igualdad para todos, superando cualquier situación o mecanismo de segregación o exclusión. Esta idea también se puede formular a la inversa: si se crea exclusiones y desigualdades en el sistema escolar, es ocioso y amoral hablar de calidad, aunque se mejoren los resultados”.

Algunos postulados del Manifiesto completan su caracterización:

> 1º- La educación es un bien público que debe ser ofrecido a toda la ciudadanía hasta satisfacer las necesidades y los intereses de todos y en todas las dimensiones personales y colectivas. La idea de calidad, por tanto, se traduce en ofrecer el máximo de posibilidades a todos los estudiantes.
>
> 2º- Desde la perspectiva curricular, una escuela obligatoria de calidad debe centrarse en el desarrollo de la capacidad para acceder a la información y para trabajar con ella, convirtiéndola en conocimiento.
>
> 3º- La evaluación debe ser siempre realizada desde los criterios de justicia social y nunca utilizada para segregar y discriminar al alumnado.
>
> 4º- La promoción continua ayuda a incorporar al alumnado al sistema, exige flexibilidad organizativa en agrupaciones, tiempos, jornada, diversificación de materiales, heterogeneidad del alumnado y diversidad de procedimientos metodológicos.
>
> 5º- Desde la perspectiva de la cultura escolar, una cultura organizativa de la calidad potencia lo colegiado frente a lo unipersonal. El modelo electivo de dirección sería, pues, preferible al de designación.
> (Lorenzo Delgado, 2002).

Además de estos significativos principios, del que para nuestra investigación nos interesa especialmente el 5º, referido al modelo directivo. El Manifiesto se inclina por

“lo colegiado frente a lo unipersonal”, por la elección frente a la designación. Destaca también Lorenzo la opinión que **Möller (2001)** expresa acerca de la nueva calidad en el sentido de que ésta:

> “no se dirige sólo a los aspectos técnicos de los productos y de los servicios prestados por las instituciones, sino que incluye los aspectos humanos personales, el énfasis en las relaciones humanas, el refuerzo de la comunicación, la construcción de una cultura de equipo en el trabajo y, sobre todo, la implicación con unos principios éticos. Sin duda, todos estos parecen tópicos que integran un espacio común culturalmente a las dos visiones de la calidad presentadas”.

Es importantísima esta visión de la función directiva, anticipada por Möller y refrendada por Lorenzo que **hace hincapié en los aspectos humanos y relacionales de la calidad y deja en un segundo plano los aspectos meramente técnicos**. Hay que tener siempre presente que se educa a personas y que tal educación sólo la pueden llevar a cabo personas que sepan serlo en el más amplio y profundo sentido de la palabra. Si lo que pretendemos es inculcar valores, hay que tener claro que éstos sólo se transmiten eficazmente con el ejemplo. Y, ¿qué ejemplo transmitiría un centro educativo donde predominara una baja autoestima, dónde se produjeran acendradas disputas por el poder con acusaciones e insultos entre el profesorado; dónde no hubiere una comunicación abierta, sincera y fluida dentro del claustro; dónde los profesores, en lugar de apoyarse mutuamente en lo justo y eficaz para conseguir una enseñanza de calidad, estuvieran continuamente dándose “codazos” o “haciéndose la zancadilla”; dónde nadie supiera qué valores se quieren transmitir ni cómo se deben transmitir, al alumnado.

Al educar, ¿qué pretendemos? Por ejemplo, para el profesor Isaacs **“el verdadero fin de la educación es la madurez natural de la persona”** (Isaacs, 2004: 18). Por tanto, podemos considerar como educación de calidad aquella que facilita al máximo la adecuada consecución de dicha madurez. Bien es cierto, no obstante, que ni todos podemos alcanzar el mismo nivel de madurez al acceder al sistema educativo, ni todos podemos llegar al mismo grado de madurez porque nuestras facultades son diversas. Por tanto, hay que tener en cuenta tal diversidad y tratarla, atenderla, convenientemente: lo diverso, no puede ser tratado de manera uniforme. Según Isaacs:

> “Se puede entender la madurez natural como consecuencia del desarrollo armónico de las virtudes humanas. En cuanto una persona llega a ser más prudente, más justa, más comprensiva o más paciente, de hecho está alcanzando un mayor grado de madurez personal. La instrucción no se preocupa por el grado de madurez personal de los alumnos. La educación, sí” (Isaacs, 2004: 18).

¿En que consiste, pues, la calidad en educación para este autor? Fundamentalmente en la educación integral de la persona, es decir, la consecución del máximo grado posible de madurez intelectual, moral y social de la misma. Este es el eje vertebrador de la Educación. En esta línea hay que trabajar. Por ello, primero hay que ser conscientes de cuál es el objetivo y, segundo, poner todos disponibles para conseguirlo.

Sin embargo, todo lo dicho hasta ahora, quedaría como palabra vana si el papel que debe desempeñar la dirección del centro educativo no fuera esencial en este proceso. Cabe preguntarse por ello ¿cuál es la función de una eficiente dirección de centro en el proceso de consecución de elevadas cotas de calidad en educación? Y, nuevamente, Lorenzo nos saca del atolladero y nos ayuda a allanar el camino de una respuesta satisfactoria, haciendo el siguiente análisis:

“Podría darse una doble respuesta:

A) Desde una visión ecológica de la escuela es tan importante como factor de calidad que se le considera como el factor clave de todo el ecosistema… La importancia de ocupar la función clave de un ecosistema supone que:

1º- Ocupa la posición estratégica en relación con las demás funciones. Es la posición que ocupa también cualquier equipo directivo, como se ha visto, en relación con las demás funciones escolares como la orientación, el currículo, el proyecto educativo, los proyectos de mejora, la cultura, las relaciones, etc.

2º- Es transmisora de inputs (materiales, informativos, motivacionales…) para el resto de las funciones. En este sentido, es impulsora de actividades, motivadora, de modo que influye, entusiasma e implica a todo el mundo.

3º- En buena medida, determina las condiciones bajo las cuales se tienen o se pueden realizar las demás funciones: en qué tiempo, con qué medios, en que espacio, con qué responsables, con qué tipo de colaboraciones y hasta que campos son los legítimos para intervenir.

4º- En este mismo sentido, la función clave al regular también los ritmos de trabajo, los procesos de formación lleva inherente una función de control desde la que genera expectativas, valoraciones e imágenes con las que se ejerce sutilmente el poder manteniéndose en el nicho dominante.

5º- La función clave es la que mantiene una relación más directa con el ambiente, hasta el punto de que Hawley (1991: 61) afirma: ‘La función que se ocupa directamente del medio ambiente es la función clave’. Entre otros beneficios, esta relación directa con el medio proporciona un poder de información (por tanto, influencia y control), superior al del resto de la comunidad ecológica: posee la información más directa de la Delegación, puede cribar los mensajes de la Inspección, enfatizar circulares y normas, continuamente está recibiendo sugerencias, informes y quejas de los padres, profesores, y alumnos; tiene información de primera mano de todos los órganos colegiados por ser miembro nato de los mismos” (Lorenzo Delgado, 2002).

6º- Cuanto mayor es el volumen de la actividad del ecosistema, cuanto mayor sea el número de campos o aspectos que atiende, es decir, cuanto más se complejice la función clave, también ‘mayor es el número de funciones subsidiarias’ (Hawley, 1991: 61).

En verdad, todo esto proporciona un enorme poder al equipo directivo, que puede silenciar, ocultar, retardar, sesgar, instrumentalizando toda o parte de esta información y utilizarla, como ya analizara Ball (1989), como herramienta micro-política contra grupos de oposición, o por el contrario, desarrollar políticas directivas de transparencia, diálogo y colaboración.

Por ello recurre Lorenzo a una cita de Margalef quien se expresa en los siguientes términos:

“Cualquier intercambio entre dos sistemas de diferente contenido en información no lleva a una distribución o igualación de éste, sino que aumenta la diferencia. El sistema con una mayor acumulación se enriquece aún más en el intercambio. Generalizando, el mismo principio es válido para las personas y las organizaciones humanas: cualquier intercambio aumenta la información de la parte mejor informada” (Margalef, 1981: 21)

Por el contrario, la otra cara de la moneda, y un peligro que conviene evitar, es el que, también en cita de Lorenzo, describe Bronfenbrenner (1987: 115) desde su perspectiva ecológica cuando escribe:

> "Cuanto mayor es el grado de poder que una sociedad sanciona para un rol determinado, mayor será la tendencia de la persona que ocupa el rol a ejercer y explotar el poder, y la de los que se hallan en una posición subordinada a responder a con una creciente sumisión, dependencia y falta de iniciativa".

B) Como nos sigue explicando Lorenzo (2002) "la segunda respuesta vienen dada desde los numerosos modelos de gestión de calidad que se han construido. En otro trabajo (Lorenzo Delgado, 1997), hemos comparado seis de ellos en relación con el liderazgo:

- El modelo de Galgano (1993)
- El modelo europeo
- El modelo de López Rupérez
- El modelo utilizado por la consultora Arthur Andersen
- El modelo CWQC
- El modelo correspondiente al premio Deming a la calidad

La tabla siguiente, también debida a Lorenzo (2002), sintetiza las principales variables que ofrece el análisis del contenido:

	Modelo 1	Modelo2	Modelo3	Modelo4	Modelo5	Modelo6
Función	----------	----------	Impulsor	Agentes	Impulsor	----------
Lugar	Cimientos	----------	Inicio	Inicio	Cimientos	Cimientos
Peso	----------	----------	10%	10%	----------	----------
Sujeto	Director Máximo	----------	----------	----------	----------	Dirección

(Fuente: Lorenzo Delgado, 2002; material fotocopiado de las VIII jornadas de Dirección Escolar de la FEAEC; Bellaterra, 24-25 de mayo de 2002)

Por ello destaca el profesor Lorenzo (2002) que:

> "A la luz del cuadro precedente, el liderazgo en los Modelos de Gestión de la calidad Total es un elemento común, el denominador común a todos ellos. Su influencia se sitúa normalmente en el 10% en relación con la consecución de la calidad total de la empresa. Suele verse como el pilar sobre el que se cimenta todo el edificio de la calidad total de la empresa. Esta idea de casamiento también se reitera en la función que algunos modelos asignan al liderazgo: Es impulso o agente de todos los demás elementos y procesos tendentes a la calidad. O en otros términos: si el líder no impulsa hacia semejantes horizontes, la empresa jamás se orientará a obtener cotas de calidad total. Finalmente, los dos modelos que aluden en sus esquemas a quién ejerce con prioridad ese liderazgo, señalan al director como aquél que más está llamado a desempeñar dicha función. El análisis, por tanto, reitera la idea de que en un centro educativo no hay cotas de calidad sin un director de calidad" (Lorenzo Delgado, 2002).

Haciendo referencia a un estudio de la consultora internacional Arthur Andersen (1995) a altos directivos de sectores tan variados como banca, seguros, fabricación, construcción, farmacia, hoteles, hospitales… cita, por orden de importancia, los factores clave que permiten conseguir adecuados estándares de calidad. Éstos son:

- Liderazgo de la dirección
- Orientación hacia el cliente
- Gestión de los recursos humanos
- Flexibilidad, innovación y capacidad de innovación
- Estilo de gestión participativa
- Sistema de gestión de la calidad
- Tecnología y gestión de la información
- Recursos y medios físicos disponibles
- Organización, procesos y métodos de trabajo
- Gestión medioambiental

De entre tales factores, se sitúa en primer lugar, una vez más, el liderazgo ejercido por la dirección, que debe ser entendido como "el más crucial en el empeño por la calidad, hasta el punto de que los propios directivos califican este factor, más adelante, como el 'atributo estrella', junto con la 'estructura organizativa', de un organización de excelencia" (Lorenzo Delgado, 2002)

En definitiva, Lorenzo destaca que el liderazgo –su calidad- es el elemento común el denominador común a todos ellos. **La influencia del liderazgo se sitúa normalmente en torno al 10% en relación con la consecución de la calidad total en la empresa.** Suele verse como el pilar sobre el que se cimenta todo el edificio de la calidad. Esta idea de casamiento también se reitera en la función que algunos modelos asignan al liderazgo: es visto como el impulso o agente de todos los demás elementos o procesos tendentes a la calidad.

Lorenzo se hace las acertadas preguntas "¿Qué convierte a los directores en un factor de calidad para el centro? ¿Qué hacen los líderes eficaces?" a las que considera que "es posible dar muchas respuestas a semejantes preguntas". Basándose en sus propias investigaciones y a modo de ejemplo, cita las siguientes:

1ª- El que denomina Lorenzo **"liderazgo necesario"**, es decir, "aquel que desean las distintas Administraciones educativas en estos momentos y a cuya formación y construcción están dedicando cientos de millones a través de los cursos de acreditación oficializados, en 1995, por la LOPEGCD".

Después de un riguroso análisis de los cursos de formación al amparo de la mencionada norma de 1995 realizado en diversas ciudades de Andalucía y Extremadura (España) logra sistematizar "el perfil de director deseado o necesario" que incluye las siguientes habilidades, por orden de importancia: en un primer nivel, que sea "conocedor y detentador de estrategias y técnicas directivas en contexto democrático y la autonomía escolar"; después, que sea "dinamizador de grupos y de participación"; en tercer lugar, varios atributos a un mismo nivel: "constructor de PEC y PCC (visión)", "desarrollar liderazgo", "constructor de una cultura de calidad"; y en un cuarto y último nivel, también otros varios dones: "difusor del nuevo sistema educativo (reforma)", "responsable gestión económica", "evaluador", "innovador e impulsor de mejora", "diagnosticador de necesidades".

De este primer análisis concluye **Lorenzo (2002)** que:

> "Existe una sensibilidad, hoy ya generalizada, para incluir la propuesta del ejercicio de un liderazgo pedagógico en el modo de ser director en nuestro país. El tipo de liderazgo necesario es el de un liderazgo dinamizador de grupos, constructor de cultura de colaboración y de calidad, responsable de la misión institucional que se refleja en los llamados Documentos Institucionales y soporte mejora e innovación".

Y después de un exhaustivo análisis de los contenidos de los programas de formación llega a considerar que:

> "En resumen, el líder que necesita la Administración es un líder que sepa de:
>
> - El centro educativo como unidad con toda su complejidad y apertura
> - La cultura de colaboración y de habilidades de comunicación, relaciones positivas, trabajo en grupo
> - Gestión administrativa y conocimientos legales
> - La elaboración de los documentos institucionales (PEC, PCC,…) que plasman la misión y visión del centro educativo
> - Evaluación
> - Gestión de Recursos Humanos, y
> - Gestión de Recursos Materiales y Económicos
>
> En el otro extremo, lo que menos parece preocupar a la Administración es:
>
> - La citada atención a la Diversidad
> - El análisis de necesidades
> - El estudio de experiencias prácticas
> - La dinamización de grupos. Tal vez porque está implícita en otros epígrafes.
> - Las Actividades Extra-escolares y Complementarias.
> - La elaboración de un Plan de Mejora Anual del Centro.

2ª- La segunda respuesta –explica Lorenzo- es un contrapunto de la anterior, ya que trata de responder desde la práctica, es decir, qué hacen los directivos de las organizaciones de excelencia. Descubrirlo puede darnos pautas muy interesantes para formar directores-líderes. De nuevo, basándose en un exhaustivo análisis de las características determinantes de un liderazgo eficiente extraídas de libros editados por Arthur Andersen o de autores como Álvarez y otros (1995), Harper y Linch (1993), A. Galgano (1993), Munro-Faure (1994) y Horovitz y Panak (1994) concluye que "lo más importante que debe hacer un líder, lo primero que debe poner en marcha en su organización, son las siguientes acciones:

- Implicar a todo el mundo y responsabilizarlo en torno a la cultura de la calidad
- Definir los objetivos y las políticas de esa calidad para transmitirlos y comunicarlos incesantemente
- Orientar todo el trabajo hacia la satisfacción del cliente
- Cuidar la comunicación
- Transmitir y comunicar el compromiso compartido de toda la organización sobre la calidad
- Procurar que todo ello se incruste en la cultura organizativa, haciendo una cultura de la organización".

3ª- La tercera respuesta está fundamentada en otra investigación con el título de "El liderazgo educativo en los centros docentes" (Lorenzo Delgado, 1995). Uno de los instrumentos utilizados para la investigación-acción desarrollado con directivos en

ejercicio, pero en situación de asistir a cursos de formación, es un cuestionario que, de acuerdo con el conocimiento acumulado desde Greenfield (1987) sobre el liderazgo pedagógico, se construyó para hacer operativo, de alguna manera, las actividades a realizar como propias de cada uno de los ámbitos de actuación que definen ese tipo de liderazgo. Por tanto, pueden resultar pautas también interesantes para la mejora y calidad de la dirección. Son éstos:

1- Construir una visión compartida de la misión del centro:

- Establecer unas metas educativas claras
- Centrar las metas en cuestiones esencialmente educativas
- Hacer un plan de Centro que sea algo más que una exigencia formal
- Llegar a un consenso y compromiso sobre el tipo de educación
- Clarificar y reflexionar colectivamente sobre las metas educativas del Centro
- Adecuar la actividad individual dentro del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela
- Permitir a los líderes instructivos incidir en las acciones educativas individuales una vez consensuadas
- Compartir las metas del Centro

2- Gestionar eficazmente el currículo:

- Dedicar el tiempo necesario a la coordinación curricular
- Realizar las adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)
- Respetar los horarios de la enseñanza
- Asignar cursos y materias a los profesores sobre criterios no meramente externos (antigüedad)
- Influir en la constitución de equipos de trabajo entre los profesores
- Realizar una política consensuada, no exclusivamente normativa o formal, sobre evaluación (criterios, técnicas, procedimientos, etc.)
- Influir para que todas las actividades del Centro o aula respondan a la visión global de la escuela

3- Crear un clima de comunicación

- Promover un espíritu de trabajo colaborativo entre todos
- Establecer una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad
- Respetar las aportaciones de cada miembro al desarrollo de la escuela

Critica también Lorenzo (2002) que en España “ni las derechas ni las izquierdas están recogiendo esta perspectiva tan obvia: no hay calidad institucional en la escuela ni calidad profesional en la dirección sin una calidad personal previa de los directivos”. Y cita a Claus Möller (2001) para quién la calidad personal “significa que una persona satisface lo que se espera de ella por parte de otros y de ella misma”, para lo que propone una serie de “reglas de oro” que, principalmente, son las siguientes:

- Fíjese sus objetivos de calidad personal

- Establezca su propia cuenta de calidad personal, es decir, los niveles de su propia exigencia en este ámbito, lo que uno se exige a sí mismo en comunicación, puntualidad, colegialidad…
- Compruebe la satisfacción de los demás con sus actuaciones
- Asegúrese de que ni su familia ni sus colegas sufran a causa de su falta de calidad personal
- Evite errores, revisando su propio trabajo
- Realice las tareas con toda la eficacia que pueda
- Utilice bien los recursos, no malgastando tiempo, comparta éxitos y fracasos del grupo
- Termine lo que empieza, esto es, refuerce permanentemente su auto-disciplina
- Controle su estrés
- Sea ético, es decir, sea una persona íntegra

Ideas semejantes a las de Lorenzo manifiesta **López Rupérez (1994:87):**

> "Todos los estudios sobre la gestión de la calidad destacan el papel clave de la dirección, entendida más como liderazgo que como jefatura, en la mejora de las organizaciones… En dicho estudio –se refiere al de Richard, 1992- se reconoce con un nivel de consenso del 92,51%, que la formación de directivos es la principal estrategia de cambio en la Administración Pública, formación que ha de suponer no sólo la información sobre los principios y los métodos de la gestión de calidad en los servicios, sino también implicación personal en ellos, entrenamiento en entornos privados en los que su aplicación resulta efectiva, reflexión teórica sobre su adaptación a entornos públicos y aplicación práctica de todo ello en dichos entornos (López Rupérez, 1994: 87)

Igualmente, **López Rupérez (1994),** reflexionando acerca de la posible existencia de un patrón característico de las escuelas eficaces y del si éste es semejante al de las empresas de éxito, llega a las siguientes conclusiones:

a) Como es de todos sabido, el movimiento de las escuelas eficaces explicitó una serie de características que presentaban tal tipo de escuelas, entre las que se hallan "un liderazgo efectivo por parte del director capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía tanto a los alumnos como a los profesores hacia la mejora de las actividades y de los rendimientos.

b) Una elevada participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica dónde los profesores son considerados por la escuela como profesionales expertos.

c) Una de las aportaciones más originales de las investigaciones sobre escuelas eficaces consiste en destacar el papel decisivo que juegan las interacciones entre los diferentes sub-sistemas –direcciones, profesores, alumnos- que componen la escuela y de éstos con el entorno propio de la institución escolar –padres y autoridades educativas- en la consecución de buenos resultados y en su mejora.

A mi entender viene a decir que, las escuelas eficaces, son una combinación simbiótica de liderazgo eficaz y de participación de la comunidad educativa, en la cual los profesores tienen un papel especialmente activo.

Cuando **López Rupérez** acomete la comparación entre escuelas eficaces podemos leer lo siguiente:

> “Descendiendo al terreno de los hechos, sucede que al confrontar el patrón característico de las escuelas eficaces con el correspondiente a las empresas de éxito se descubre una tal colección de analogías que resulta difícil sustraerse a la convicción de que es mucho más importante lo que tienen en común tales familias de organizaciones que lo que las diferencia” (López Rupérez, 1994:99-100)

Es decir, que no es descabellado pretender que una escuela funcione, salvando las debidas distancias, como cualquier otra organización, especialmente si ésta debe luchar con eficacia para sobrevivir en un mercado hostil que amenaza constantemente con hacerla sucumbir. Si la empresa considerada como organización no dispone de una estructura organizativa, de un liderazgo y de un espíritu competitivo adecuado al medio en el que debe desempeñar su función está irremisiblemente condenada al fracaso. Si bien es cierto que algunos de los objetivos de ésta –obtener beneficios- y algunos de sus medios –despedir a quien no es productivo sin miramientos- no pueden ser los mismos que los de la escuela, sí que lo debe ser la eficacia de la organización en su conjunto, la competitividad de sus profesionales, la orientación hacia el cliente entendida como vocación de servicio a la comunidad -no como servidumbre- etc.

Cita también López Rupérez (1994) una investigación llevada a cabo por J. M. Viedma de la Universidad Politécnica de Cataluña **(El País, 1990; Viedma, 1992)** que versa sobre el tema Excelencia Empresarial Española que permitió identificar un patrón característico de las empresas de éxito sobre una muestra de 160 empresas españolas. Tales características son las siguientes:

- Las operaciones de la empresa giran en torno a una actividad básica que dominan y en la que tienen posibilidades de superar a la competencia. Renuncian a introducirse en sectores de actividad en los que no están suficientemente preparados
- Dispone de un sistema de información rápido, sencillo y práctico que pone a disposición de la dirección la información más relevante y necesaria para la toma de decisiones
- Poseen una cultura fuerte que emerge de su líder y se extiende por toda la organización
- La cultura empresarial tiene como ejes principales la integración y motivación del personal, el fomento de un espíritu emprendedor y un sistema de valores, de orden superior, que es compartido por todos los individuos que integran la empresa
- Existe un esfuerzo realizado por la alta dirección para que cada miembro de la organización se sienta parte de ella, esfuerzo que se traduce en políticas de motivación, promoción interna del personal, participación en la toma de decisiones y formación interna del personal, participación en la toma de decisiones y formación
- Se fomenta la autonomía y la iniciativa de las distintas áreas en las que se divide la organización manteniendo, no obstante, un equilibrio centralización-descentralización entre las acciones de la alta dirección y las de los departamentos
- La consideración hacia las personas constituye el componente principal de la cultura característica de las empresas de éxito, consideración que alcanza no sólo a aquellos que forman parte de la organización sino también a aquellos otras –proveedores y clientes- con las cuales la empresa se relaciona de forma directa
- El liderazgo resulta ser la característica más importante de las empresas de éxito; se ejerce, en su mayor parte, por los propios fundadores e incluye disponibilidad, sentido de futuro, visión de negocio, capacidad para seleccionar el personal adecuado, dinamismo y un gran espíritu de trabajo que se propaga hasta alcanzar todos los elementos de la empresa (López Rupérez, 1994: 100-101)

Una vez más vemos como **se destaca la importancia del liderazgo**. Y ésta no sólo se manifiesta en este último punto, sino que todos los puntos anteriores hacen referencia, de alguna manera, a la necesidad de un liderazgo fuerte y eficiente. Por ejemplo, en el tercero, leemos “Poseen una cultura fuerte que emerge de su líder y se extiende por toda

la organización" o, en el cuarto, "la cultura empresarial tiene como ejes principales la integración y motivación del personal, el fomento de un espíritu emprendedor y un sistema de valores, de orden superior, que es compartido por todos los individuos que integran la empresa". Y en el quinto "existe un esfuerzo realizado por la alta dirección para que cada miembro de la organización se sienta parte de ella…", etc.

Todos los puntos anteriores aluden a la primordial necesidad del liderazgo, pues si éste no existe, tampoco la cultura, armazón y estructura imprescindible para sustentar una organización e insuflarle vida. La cultura y los valores a ella inherentes sólo son posibles cuando existe alguien con fuerte personalidad que es capaz, primero, de sentirlos y después de transmitirlos con eficacia.

El análisis que **López Rupérez** hace de tales coincidencias es el siguiente:

> "En resumen liderazgo, personas, cultura, y dominio de la actividad constituyen los cuatro pilares fundamentales que explican la excelencia tanto en las empresas como en las escuelas". Y citando nuevamente a Viedma, añade las siguientes palabras de este autor: "Sólo un management de verdadera calidad puede acometer en un período de tiempo tan corto las profundas transformaciones que requiere el afrontar el reto con éxito" (López Rupérez, 1994: 101).

2.5.3. LA IMPORTANCIA DE UN LIDERAZGO EFICAZ EN LAS ORGANIZACIONES: UN CASO REAL.

Stephen P. Robbins (1998: 433) relata un caso real que sirve para ilustrar la necesidad de liderazgo en las organizaciones que hace referencia al caso de dos prestigiosos abogados (Shea y Gould) que crearon un despacho profesional que se mantuvo en perfecto funcionamiento mientras ellos dos estuvieron en activo, cada uno ejerciendo su correspondiente papel como líderes de la organización. Sin embargo, una vez traspasados los poderes de dirección a otras personas que no gozaban ni de su prestigio ni de sus dotes de liderazgo, el despacho comenzó irremisiblemente a declinar porque no existían unos referentes claros que unieran a los integrantes del mismo y les dotaran de horizontes y motivación adecuados.

Sirva este caso como ejemplo de cuan importante es el liderazgo para el mantenimiento y desarrollo de las organizaciones, hasta el punto que cuando una organización carece de un adecuado liderazgo, se descompone, se deshace.

2.5.4. LA REALIDAD DE LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

2.5.4.1. ¿Existe una dirección de calidad en los centros educativos que permita confiar en que sea capaz de liderar procesos educativos de calidad?

Habiendo quedado claro que lo que las organizaciones en general y las escuelas como caso particular de las mismas, necesitan de un liderazgo eficaz que se encarne en la persona de un líder eficiente, sería deseable saber qué características debería presentar este tipo de liderazgo en el ámbito educativo.

Para iniciar esta búsqueda utilizamos, por ejemplo, las manifestaciones de la **entrevistada nº 38** quien considera "fundamental la autoridad de la dirección: si la

dirección puede tener autoridad moral, relevante, de referencia, para el resto del claustro, esta es la situación idónea. Lo demás, el resto, es un 'sálvese quien pueda' que no funciona" (LIDD; entr. Nº 38; 141: 17-19).

Y añade que, "siendo posible y deseable, la solución no pasa necesariamente por la profesionalización directiva. Primero se necesita encontrar a quien tiene autoridad moral, condición indispensable para ser buen directivo en educación; después es necesario tener aptitudes par el liderazgo y formarse adecuadamente para el ejercicio del cargo" (LIDD; entr. Nº 38; 141: 20-24). También considera que "en condiciones de profesionalización no se dé exactamente el liderazgo efectivo: un profesional de la dirección va a ser más un ejecutivo que no un líder" (LIDD; entr. Nº 38; 141: 25-28).

En una línea similar se manifiesta el **entrevistado nº 39** que destaca, sobre todo, "su personalidad: que tenga carisma, don de gentes, capacidad para el liderazgo. Y también que esté formado en temas de dirección. Aunque esta formación podría recibirse después, andando profesionalmente en temas directivos" (PERD, entr. Nº 39; 145: 4-7). La profesionalidad o el talante es también destacado por la entrevistada nº 36 quien recalca que "el talante, la personalidad son esenciales" (PERD; entr. Nº 36; 133: 9) ante lo que es requerida para que identifique el perfil adecuado para el ejercicio del cargo, requerimiento al que da la siguiente respuesta: "una mente abierta, serenidad; equilibrio interior, que sea estable emocionalmente; que no se ahogue en un vaso de agua; tolerante, comprensivo, equilibrado; que no se deje arrastrar por filias y fobias; que sepa aceptar la crítica; exigente consigo mismo y con los demás, pero equilibrado y sereno; y que no sea demagogo" (PERD; entr. Nº 36; 133: 11-15).

Esta misma persona prefiere que sea "la comunidad educativa la que escoja. Nadie mejor que un grupo numeroso que la tratan día a día para conocer si alguien sirve o no para un cargo" (SELD; entr. Nº 36; 133: 17-18). Pero, no obstante, confiesa que le "gusta el término profesionalización" porque piensa que "puede ser bueno porque el que llega desde fuera del centro puede aportar un nivel mayor de objetividad sin resquemores ni malos rollos" (PROF; entr. Nº 36; 133: 19-21**).** Es decir, que sí pueden ser compatibles, en su opinión ambos tipos de dirección: el profesional y el participativo.

Con respecto a la profesionalización, pide que el profesional de la dirección sea alguien capaz "engrescar" –motivar, dinamizar-. Y le pedimos que descubra cuál debería ser el perfil idóneo para el cargo, que concreta con las siguientes palabras:

- Que tenga unos buenos conocimientos de pedagogía y didáctica
- Que tenga psicología práctica
- No tienen porque dar clase
- No obstante, considera que el contacto con los chavales es importante
- Una experiencia mínima como docente de 10 años
- Que tenga madurez como docente para evitar la borrachera inicial y para saber sacar lo mejor de cada alumno
- Que tenga buenos conocimientos de legislación educativa
- Que no sea ajeno a cuestiones contables y presupuestarias
- Que tenga capacidad para "engrescar" –motivar, dinamizar-. (PERD; entr. Nº 36; 133: 28-39)

El entrevistado nº 39 habla de "complicidad, refiriéndose a que un buen directivo debe tener "feeling" con aquellos a los cuales dirige, y este sentimiento de complicidad debe ser, necesariamente, recíproco" (LIDD, entr. Nº 39; 143: 18-20).

De la misma manera, destacados teóricos de la organización educativa como Álvarez, Antúnez, Rul, Batanaz entre otros nos hablan de la importancia del liderazgo ejercido por la dirección de la escuela, liderazgo que relacionan unívocamente con una dirección profesional. Por ejemplo, Rul (2007) haciendo crítica de la LOE (2006) se queja de que ésta deja establecido un **"liderazgo escolar débil**" que repercute negativamente "en la capacidad estratégica y autopoiésica de la escuela" y de que ello limita las "capacidades organizativas del centro". Para Rul (2007) el liderazgo directivo, junto al docente, forma parte de los factores cualitativos de los modelos escolares. Por tanto, para que exista una escuela de calidad **ésta requiere de un liderazgo directivo** "centrado en la misión de la escuela, esto es, la promoción de estrategias, metas, recursos que la hagan posible. **Profesionalización y carrera directiva escolar**".

Pero, hay obstáculos a la hora de implementar esta **carrera directiva profesional** como bien nos recuerda Batanaz (2008). Fundamentalmente son los profesores y los sindicatos, quienes, según este autor, defienden fundamentalmente intereses corporativos del profesorado. Batanaz (2002), en su investigación "Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado" (Bordón, 54 (1), pp. 19-37), mantiene la creencia de que el profesorado obstaculiza la creación de una función directiva profesionalizada en los centros educativos apoyado, interesadamente, por los sindicatos.

Según este autor, la investigación reciente ha demostrado, por el contrario, que el profesorado más maduro y responsable apoya el ejercicio de una función directiva profesional y competente. Considera, además, que el profesorado que rechaza una función directiva profesionalizada nunca fundamenta su opción sobre argumentos relacionados con la médula de su función profesional, es decir, el interés educativo del alumnado. Por el contrario, los argumentos que suelen esgrimir se refugian en confusos intereses corporativos, como la necesidad de no interferir en las buenas relaciones existentes entre el profesorado que trabaja en los centros educativos.

Con respecto a los sindicatos la opinión de **Batanaz (2008)** es la siguiente:

> "Los sindicatos, por su parte, rechazan la consolidación de una función directiva profesionalizada por entender que esta perspectiva iría en contra de nadie sabe qué intereses profesionales del profesorado. Con este modo de presentar las cosas los sindicatos ignoran, por una parte, que el profesorado lo que realmente desea mayoritariamente es la existencia de estructuras que contribuyan a la mejora de su actividad profesional y de su proyección positiva ante la sociedad. Además, desde esta posición, los sindicatos hacen oídos sordos ante algo que ya es un clamor entre los profesionales de la docencia que se preocupan por estas cuestiones: la necesidad de cambiar el modelo de dirección para garantizar un funcionamiento de las instituciones educativas orientado hacia el beneficio de la sociedad".

Como consecuencia, los profesionales de la docencia que han accedido al ejercicio de funciones directivas se encuentran desconcertados e indefensos ante esta problemática. Siguiendo a **Batanaz (2007)** podemos identificar las principales causas que inciden sobre la ausencia de candidatos al ejercicio de la función directiva: 1º) La dificultad de

desempeñar un complejo trabajo para el que no se sienten preparados; 2º) La insuficiencia de las compensaciones que se percibe por ello; 3º) El temor a comprometerse en un rol poco aceptado por sus compañeros; 4º) La falta de poder real y de autonomía; 5º) El escaso apoyo recibido de la administración educativa; 6º) El escaso reconocimiento social de la función.

Para **Vázquez (2002)** la LOCE (2002) supuso la confirmación de la profesionalización de la dirección escolar. Por tanto, cabe pensar que por idénticos motivos, la LOE (2006) debería significar un notable retroceso en pos de la consecución de una función directiva profesional en los centros educativos. Piensa Vázquez (2002) que:

> "Si la función directiva requiere una serie de competencias y capacidades específicas, ser docente no basta por sí sólo para acceder al cargo pues no garantiza su capacitación para ejercer dicha función con la máxima eficacia.... Si la función directiva precisa de cualidades y habilidades específicas, queda justificado que las personas que ejerzan la función requieran de una especialización... Cuanto más se destaque y demande la necesidad de conocimientos específicos para los directivos, más imposibilita la participación y la toma de decisiones al resto de la comunidad educativa. La profesionalización sirve para legitimar las diferencias entre los profesionales de la dirección frente a los profesionales de la enseñanza. Los procesos de profesionalización conllevan racionalización, despolitización y tecnocratización de los procesos educativos".

Estoy de acuerdo con tal planteamiento. Es posible que la inmersión continuada en procesos de formación y el trabajo específico y altamente cualificado que requiere el ejercicio eficaz de la función directiva, contribuya a dibujar dos categorías claramente diferenciadas de profesionales en los centros educativos: los docentes y los directivos. Pero cabe preguntarse cual es la finalidad de los centros, si lograr altas cotas de calidad educativa en servicio del conjunto de la sociedad o satisfacer demandas subjetivas y poco consistentes de ciertos sectores del profesorado. Y, por otra parte, **¿el único modo posible de plantear un nivel razonable de participación es a través del actual modelo directivo LODE (1985)? ¿No es razonable pensar que pueden haber otras formas de hacerlo que sean compatibles con un modelo directivo profesional.**

En otro orden de cosas, un somero análisis de las manifestaciones de los anteriores entrevistados permite sacar a la luz varias cosas que ya sabíamos. Una primera, consistente en la existencia de 2 perfiles básicos: el de manager y el de líder. La segunda, que para dirigir un centro, se precisan cualidades emocionales altas entre las que destaca el "feeling" o capacidad para crear sentimiento o empatía, pero que incluye otras competencias como el "tener psicología práctica", "carisma", "don de gentes", "mente abierta, serenidad; equilibrio interior; que sea estable emocionalmente; que no se ahogue en un vaso de agua; tolerante, comprensivo, equilibrado; que no se deje arrastrar por filias y fobias; que sepa aceptar la crítica; exigente consigo mismo y con los demás, pero equilibrado y sereno; y que no sea un demagogo".

Pero, **¿qué diferencia existe entre líder y manager?** Nuevamente Lorenzo (2002) nos ayuda a desentrañarla (ver cuadro comparativo líder/manager de las páginas 80-81). Por ejemplo, explica Lorenzo que **Bonet y Zamora (1996)** establecen, entre otras, las siguientes diferencias entre uno y otro: mientras el manager "evita soluciones que puedan ser conflictivas" el líder desarrolla nuevos enfoques ante los objetivos"; "mientras el manager "es un hábil controlador administrativo y financiero", el líder no

suele ser hábil (ni le gusta) en administrar y gestionar"; mientras el manager "Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en una organización", el líder "suscita reacciones fuertes en los demás", "no pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente", o "Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que lo rodean". Para Álvarez y otros (1995) el manager tiene un perfil de controlador de personas", de "centrador de autoridad", "dirigiendo con normas y reglas rígidas", "demandando conformidad, cambiando por las necesidades"; el líder es "reparador y facilitador", "motivador de personas", "distribuidor de liderazgo", "guiando con valores comprometidos", "Aprendiendo nuevamente e innovando" o "Alentando el poder de la sinergia y el trabajo en equipo" (Lorenzo, 2002).

Por su parte, para **Nannus (1995) y Bennis (1989),** mientras el líder "innova" y "es original", "se compromete con la gente", "el líder, ¿qué? Y ¿porqué?", "el líder crea", "el líder hace lo correcto"; el manager "hace las cosas bien", "es el clásico buen soldado", "acepta el status quo", "imita", se pregunta "¿Cómo?", "se centra en el control", "es una copia" "administra".

Estos son los rasgos fundamentales que definen cada uno de los dos perfiles. Autores de reconocido prestigio en temas de dirección educativa (Lorenzo, Álvarez, etc.) apuestan claramente por el liderazgo pleno, aunque éste no es fácil de hallar. Por ejemplo, Manuel Álvarez **(Álvarez, 2001: 86)** aboga, como muchos otros, por un **"liderazgo instruccional"** encarnado en la figura del director.

Pero, ¿qué ocurre en la realidad de los centros educativos?, cabe preguntarse. ¿Existe realmente este tipo de liderazgo en la dirección de los mismos? ¿Es frecuente hallar una figura con suficiente carisma como el que los teóricos del liderazgo educativo proponen? ¿una persona con unas altas aptitudes para el liderazgo, se aviene a aceptar la parca carrera directiva que el campo de la educación le ofrece? Veamos que opinan nuestros entrevistados al respecto.

Por ejemplo, el **entrevistado nº 41** declara que "le da miedo la gestión de los RRHH, es decir, la gestión de los intereses de todo el claustro, del conjunto de la comunidad educativa. Esto le da miedo" (FUND; entr. Nº 41; 150: 10-14). En lo referente a preparación considera que "un buen director/a debe dominar tres vertientes: el área administrativa, el área de gestión de RRHH y tener una adecuada capacitación psicológica" (PERD; entr. Nº 41; 150: 27-29). Más adelante, cuando es preguntado acerca de la personalidad del director/a, manifiesta lo siguiente: "Que tenga una inteligencia emocional alta, que le capacite para ser experto en la resolución de conflictos de todo tipo dentro del centro y que tenga valentía suficiente como para enfrentarse a los problemas de índole social que le van a acechar. Que tenga sensibilidad e interés por los problemas sociales. Y añade que, para promocionarles, buscaría gente que tuviera experiencia en el aula, preferiblemente tutores, y que no hayan tenido problemas con los padres" (PERD; entr. Nº 41; 150: 36-40).

También considera que sean "personas que no generen problemas sino que los sepan resolver y que estén en el cargo por vocación. Gente que sepa llevar una clase, que sepan hacerse respetar, pero que no sean autoritarios. 'Tener la piel dura, pero el corazón blando': que sepa atender a los demás. Que hayan tenido que afrontar conflictos, pero los hayan sabido sobrellevar" (PERD; entr. Nº 41; 151: 5-8).

Por su parte, la entrevistada nº 42 nos explica que "no fue la búsqueda de poder lo que le motivó a preparar su acceso a la dirección, sino la voluntad de servicio a la comunidad educativa. Ella no se basa en el autoritarismo sino que escucha a todos. No está en el cargo porque busque algo para sí misma y esto le da libertad. Su motivación pasa por poder conseguir una educación integral para sus alumnos" (LIDD; entr. Nº 42; 152: 7-11).

Comenta que "su método para dirigir consiste en ir dando ideas y dejar que sean los demás los que elijan y las hagan suyas. Así todos participan y se tiene la impresión de que todo es muy democrático" (FUND; entr. Nº 42; 152: 23-25). Insiste en que "hay que dejar que la gente participe y tome la iniciativa". También en que "hay que estar constantemente generando ilusión. Es necesario hacer el esfuerzo de crear ilusión o el centro no funciona… Y no debes dejarte coaccionar o dirigir por los inspectores o por la Administración" (FUND; entr. Nº 42; 152: 31-32 y 153: 1-2).

El entrevistado nº 43 "discrepa profundamente de algunas de las condiciones de dicho concurso –se refiere al reciente concurso de méritos para la selección de directores de 2003- alegando que no son ni méritos por antigüedad ni títulos ni la condición de catedrático lo que da la medida de un buen directivo. Hay que hallar otra forma de seleccionar a los potenciales directivos en educación" (SELD; entr. Nº 43; 156: 18-21). Las razones profundas de dicha discrepancia radican en que no cree que los criterios que emanan de la LODE (2002) y de los decretos que la desarrollan el método más adecuado para seleccionar líderes que puedan ejercer como tales desde la dirección del centro.

Pero "tampoco me parece adecuado que tenga que ser el claustro el que elija al director: el clientelismo y la falta de autoridad vician esta forma de elección. No logro entender porque deben ser los trabajadores los que elijan a su jefe/a, cosa que no sucede en ninguna empresa" (SELD; entr.43; 156: 22-25). Sin embargo, le "parece bien que sea el consejo escolar el que elija al director/a" (SELD; entr. Nº 43; 156: 28) aunque advierte que, "dentro de este órgano se puede coaccionar la opinión del alumnado o que incluso el claustro es manipulable a través de métodos diversos" (DISF; entr. Nº 43;156: 28-30). Lo que puede determinar que no se elija a la persona más adecuada para detentar el cargo. De ello, deducimos que existe una fuerte vinculación entre la forma de acceso al cargo y el perfil de liderazgo ejercido desde el mismo.

Conviene decir que, tanto **la entrevistada nº 42 como el nº 43** han sido elegidos por el consejo escolar. Ambos consideran que esta forma de elección presenta importantes ventajas. La nº 42, directora de primaria, manifiesta repetidamente interés en fomentar la participación: "Así todos participan y se tiene la impresión de que todo es muy democrático", "hay que dejar que la gente participe y tome la iniciativa" pero matiza que "la participación la ha de querer el claustro" y que "si no existe un fuerte compromiso por parte del claustro, la participación es inviable. Debe ser éste el que desee la participación y, al tiempo, el que haga un buen uso de ella" (PART; entr. Nº 42; 153: 5-14).

Asimismo, considera "que la escuela no ha de hacer todo lo que le marcan desde el exterior, sino ser más crítica consigo misma, más reflexiva, e innovar desde dentro, no dejando de ser ella misma" (FUND; entr. Nº 42; 153: 29-32). Notamos en su forma de hablar acerca de cómo ejercer la dirección los rasgos que Lorenzo (2002) atribuye a los

líderes: “Desarrollo de nuevos enfoques ante los objetivos”, “motivador de personas” “Distribuidor de liderazgo”, “alentando el poder de la sinergia y del trabajo en equipo”, “el líder innova”, “el líder es original”, etc.

Para mayor abundancia, podemos leer que “me complace mucho el trabajo directivo, casi tanto como la docencia. Pero me esfuerzo por no creerme demasiado que tengo poder, y me recuerdo a mí misma que mi misión es estar al servicio de los demás” (LIDD; entr. Nº 43; 154: 4-7). Nos consta la sinceridad de estas declaraciones porque al tiempo que las recibimos tanto su forma de hablar como de sentir lo que dice así lo corroboran. Sin duda tiene esta directora rasgos que la caracterizan como a una líder de personas y con voluntad de servicio, características particulares del contexto en el que debe ejercer su liderazgo.

El perfil del **entrevistado nº 43** (LIDD; entr. nº 43; 239-240) parece ser más gerencial o tipo manager pues aunque reconoce que “los centros necesitan de un liderazgo eficaz para salir adelante con éxito”, considera “que los líderes se hacen más que nacen con tal condición: por tanto el liderazgo se puede aprender”. Plantea en estas últimas palabras una polémica de raíces antiguas y que no está del todo resuelta. Estudios recientes como el de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) se decantan del lado de la formación: “los líderes no nacen, se hacen” (Goleman et al., 2002: 138).

Tales autores destacan la íntima relación que existe entre liderazgo e inteligencia emocional. Y que la toma de conciencia por parte del líder de una determinada competencia coincide con los finales de la infancia o lo principios de la adolescencia. En este sentido, podemos leer que:

> “Esa investigación puso de manifiesto la presencia recurrente de la siguiente pauta: la primera vez que estos líderes cobraron conciencia de una determinada competencia tuvo lugar al final de la infancia o al comienzo de la adolescencia y luego volvieron a encontrarse con ella en su primer trabajo o en algún momento crítico en el que resultó esencial para su supervivencia, momento a partir del cual empezaron a utilizarla de forma deliberada. Con el paso del tiempo y de la consiguiente práctica, esas personas fueron perfeccionando esa habilidad para acabar convirtiéndose en auténticos maestros. Pareciera, pues, como si existiese una primera fase de toma de contacto con la competencia, otra de práctica y una última de dominio. El proceso que va desde la toma de contacto hasta la de dominio –o, dicho en otras palabras, hasta el momento en que podemos servirnos eficazmente de esa competencia de un modo regular-, nos proporciona una visión muy exacta del proceso de desarrollo de la excelencia del liderazgo” (Goleman et. al. 2002: 139).

Y siguen explicando **Goleman, Boyatzis y Mckee** que:

> “Aunque, a primera vista pudiera parecer que los líderes de nuestros tiempos nacieran con las habilidades de liderazgo –porque las adquirieron de un modo inconsciente y fundamentalmente inadvertido-, lo cierto es que nadie nace sabiendo el modo de desarrollar las fortalezas de los demás o dirigir un equipo, pongamos por caso. Eso es algo que va aprendiéndose con el paso del tiempo. La investigación realizada en este sentido ha puesto claramente de relieve que los grandes líderes van haciéndose gradualmente a lo largo de su vida y de su carrera laboral en la medida en que van adquiriendo las competencias que les tornan eficaces. Y estas son, por tanto, competencias que cualquier persona puede aprender en cualquier momento. **El liderazgo es una habilidad como cualquier otra, como jugar al golf o tocar la guitarra. Por eso, una vez aprendidos los pasos, cualquiera que tenga la motivación y voluntad adecuados puede llegar a dominarlo”** (Goleman et. al., 2002: 139-140)

Por tanto, la opinión de estos autores es que "cualquiera que tenga motivación y voluntad adecuadas puede legar a dominarlo" en referencia al liderazgo. No obstante, el proceso es lento:

> "De hecho, el análisis de los datos proporcionados por el ECI (Cociente de Inteligencia Emocional) nos ha permitido descubrir que, en el caso de su carrera, las personas tienden a desarrollar de modo natural más competencias de la inteligencia emocional y que éstas suelen mejorar con la edad… Pero hay que tener cierto cuidado porque la tendencia general hacia la mejora no garantiza, en modo alguno, que todos los líderes desarrollen de manera natural las distintas competencias de la inteligencia emocional en el grado y en el momento en que las necesiten. Por eso siguen siendo esencial llevar a cabo un diagnóstico coherente de las fortalezas y debilidades de un determinando líder… y el correspondiente plan para desarrollar o fortalecer las competencias de la inteligencia emocional" (Goleman et. al, 2002: 140)

Por tanto, puede considerarse que la opinión del entrevistado nº 43 no carece de fundamento. Y, si es así, cabría preguntarse cómo localizar y seleccionar a aquellos que presentan claras aptitudes para el liderazgo y después cómo formarlos adecuadamente para que pueda ir mejorando, de forma paulatina, su inteligencia emocional y, consecuentemente, sus habilidades de liderazgo.

Siguiendo con lo manifestado por el **entrevistado nº 43**, observamos que centra su atención en dos vertientes: primera, en la que debería ser la forma idónea de selección del director/a y, segunda, en la mejora continua de su capacitación para el ejercicio de la función directiva, formación que ve más factible en el marco de una dirección profesionalizada, de la que se muestra partidario (PROF; entr. Nº 43; 156: 7-12).

Por tanto, "le parece bien que sea el consejo escolar el que elija al director, aunque advierte que, dentro de este órgano, se puede coaccionar la opinión del alumnado o que incluso el claustro es manipulable a través de métodos diversos" (PART; entr. Nº 43; 156: 28-30). Y considera que "el hecho de que del director haya de pertenecer al plantel de profesores del centro donde sea elegido es sólo una limitación cultural: no tiene fundamento" (MODD; entr. Nº 43; 157: 1-2) y nos "advierte del defecto del excesivo clientelismo que puede determinar, en muchas ocasiones, que no se tomen las decisiones adecuadas por la presión que algunos sectores del claustro ejerzan en determinada dirección" (DISF; entr. Nº 43; 157: 3-5). Reconoce "que el director no pertenezca al claustro de profesores del centro donde gobierna, favorece la objetividad en la toma de decisiones, que éstas sean más profesionales" (MODD; entr. Nº 43; 157: 6-7). Pero, reconoce que "es una ventaja, no obstante, que el director pertenezca al plantel de profesores del centro porque conoce la cultura del mismo: los mensajes o comportamientos subliminales, tiene mayor ascendiente sobre las personas, etc. lo cual puede determinar que pueda conocer mejor a las personas que conforman la institución" (MODD; entr. Nº 43; 157: 8-11).

También presenta este director, a nuestro modesto entender, unas notables dotes de liderazgo reconocibles en su claridad expositiva y en como disecciona la realidad del ejercicio de la función directiva, sin ambages. Al advertir del defecto del "excesivo clientelismo" nos da a entender que posee un claro sentido de la justicia. El "jefe", "controlador de personas" o "centrador de autoridad" tiene tendencia a favorecer el cientelismo, se apoya en el para mantenerse en el cargo y no lo manifiesta sino que, por el contrario, intenta ocultarlo. El clientelismo propio de un liderazgo de tipo transaccional o burocrático **(Álvarez, 2001: 97)** se basa en el apoyo interesado a cambio

de recibir favores u otro tipo de pagos que retribuyan la lealtad –interesada- que le profesan los que le siguen: no existe un verdadero proyecto común, ni unos valores compartidos, ni un verdadero compromiso en pos de un objetivo común de mejora de la calidad educativa. Simplemente, se retribuye con un cargo, con un buen horario, o con un favor determinado el apoyo a la persona del director. Sin duda, este tipo de liderazgo es el más frecuente es los centros educativos españoles. Puede ser identificado con el que ejerce el gestor o manager.

Al admitir que es una ventaja el hecho de **"conocer la cultura del mismo –se refiere al centro-, los mensajes o comportamientos subliminales, tiene mayor ascendiente sobre el personal, etc., lo cual puede determinar que pueda conducir mejor a las personas que conforman la institución"** está poniendo en evidencia que tiene la capacidad de reconocer la "cultura" y "los comportamientos subliminales" y que, en mayor o menor medida, los utiliza en su actuación como director. Sin duda, un verdadero líder –un líder transformacional (Álvarez, 2001: 96-97)- debe poseer tales habilidades y saberlas usar convenientemente. El simple hecho de reconocerlas y valorarlas positivamente –es decir, de proyectarlas- ya denota que se poseen y se valoran.

Pero, a diferencia de la **entrevistada nº 42** quien, a pesar de reconocer en sí una gran vocación para el ejercicio de responsabilidades, es consciente de la temporalidad de la función que ejerce: "Soy consciente de estar al servicio de la comunidad educativa y no a la inversa" y "me esfuerzo por no creerme demasiado que tengo poder, sino que se recuerda con frecuencia a sí misma que su misión es estar al servicio de los demás" al tiempo que ve "con tristeza que algunos ex directores sean reacios a volver al aula, que se hayan acomodado en tareas de dirección, burocráticas la mayoría y no tengan suficiente humildad como para volver a coger la tiza", "cuando me llegue el día de dejar el cargo –sé con certeza que llegará- quiero dejar el centro en un momento en que se trabaje bien y a gusto. No quiero irme con mal sabor de boca" (Entrevistada nº 42), el entrevistado nº 43 demuestra en todo momento su intención de permanecer en cargos directivos sin solución de continuidad: "el liderazgo se puede aprender", "no se puede ignorar a los que ya están ejerciendo el poder", "la antigüedad en el ejercicio del cargo es un valor añadido que hay que tener en cuenta" **(Entrevistado nº 43).**

El otro eje del desarrollo directivo que destaca este director de secundaria es la formación, tanto la inicial como la continuada. En esta línea, destaca como principales inconvenientes del sistema, emanado de la LODE (1985) los siguientes:

- Los errores que, por ignorancia, debido a su precaria formación, suele cometer el equipo directivo
- La precaria estabilidad en el cargo: el tiempo de permanencia en el mismo no alcanza la suficiente duración como para que pueda aprovecharse la experiencia en él adquirida
- El desconocimiento generalizado entre quienes ejercen la función directiva en educación del marco legal que la afecta (MODD; entr. Nº 43; 157: 14-18).

Más adelante insiste en que "la función directiva, también en educación requiere de una planificación a largo plazo sin la cual no pueden llevarse a efecto los cambios o re-orientaciones adecuadas en el trabajo" (FUND; entr. Nº 43; 157: 26-28). En referencia a la formación necesaria para el correcto desempeño de la función directiva advierte que

“los cursos de 30 horas no sirven para gran cosa: es imprescindible poseer un mayor grado de formación, por ejemplo, un máster en dirección y gestión de centros educativos” (FORM; entr. Nº 43; 158: 3-6). En este aspecto concreto, él predica con el ejemplo.

Sigue explicando que, “cuando se produce una renovación de cargos con excesiva frecuencia, la experiencia de aquellos que han detentado durante diversos años el cargo, se pierde y, por ende, se está perdiendo un inmenso caudal de capital humano que había tardado mucho tiempo en generarse” (PROF; entr. Nº 43; 158: 10-13). Y, en lo referente a la organización de la carrera profesional, “comenta que no debe ser condición necesaria el haber tenido una experiencia previa en otros cargos directivos en educación, aunque ésta deba ser considerada como un mérito” (SELD; entr. Nº 43; 158: 26-28), lo cual conlleva un cierto grado de contradicción. Sin embargo, nos parece comprender en el siguiente sentido las palabras de nuestro interlocutor: la clave estaría en seleccionar a la persona adecuada y, cuando ya se la ha hallado, se la ha formado y permitido obtener experiencia sería una falta grave desperdiciar tal bagaje de atributos cortando la trayectoria directiva de aquellas personas que hayan acreditado méritos suficientes para continuar en el ejercicio de cargos directivos.

Ya habíamos comentado con anterioridad su desacuerdo con el procedimiento de selección que emana de la LOCE (2002): “no son ni los méritos por antigüedad, ni los títulos, ni la condición de catedrático lo que da la medida de un buen directivo. Hay que hallar otra forma de seleccionar a los potenciales directivos en educación” (SELD; entr. Nº 43; 156: 18-21) manifiesta. Y son muchos los entrevistados que coinciden en términos similares **al entrevistado nº 43** en la necesidad de formación tanto previa al acceso al cargo como cuanto a la formación continuada como la mejor garantía para ejercer el cargo con eficacia. No obstante, en el momento en que sea exigible un alto nivel de formación para el acceso a la función directiva, tanto inicial como continua, que requiere de tiempo, recursos económicos y una alta capacidad para ser adquirida, de hecho ya se estará profesionalizando la función directiva.

Cuando tanto los méritos para el acceso al cargo como aquellos que pueden hacer posible la continuidad en el mismo son tan elevados que llegan a diferenciar notoriamente la función directiva de la docente, de hecho, ya se está haciendo de ambas dos profesiones diferentes. Por otra parte, si el requisito fundamental para el acceso al cargo es una formación rigurosa y selectiva, la evaluación del desempeño no puede dejarse en manos de profanos que no posean un grado igual o superior de formación y que sólo juzguen la función directiva en base a sus intereses personales o simpatías subjetivas hacia quien es evaluado/a. Por supuesto, lo mismo cabría decir de la comisión que seleccionase a los candidatos: debería estar compuesta por personas con suficiente nivel de calificación profesional como para comprender el alcance y las motivaciones de las decisiones tomadas por el directivo.

Como bien sugiere este entrevistado, **“la profesionalización directiva haría que la evaluación del profesorado fuese posible por dos razones básicas: un mayor nivel de formación del directivo y una mayor objetividad por el hecho de ser profesional y no necesitar de la complicidad ni del voto de los evaluados para mantenerse en el cargo”** (PROF; entr. Nº 43; 159: 4-7). Son numerosos los entrevistados que se manifiestan en el sentido de ser necesario un mayor nivel de autoridad para garantizar

un buen ejercicio de la función directiva. En particular, el hecho de poder evaluar la función docente se considera un instrumento muy valioso.

En un sentido similar se posiciona el **entrevistado nº 64** de quien recogemos las siguientes manifestaciones: "Estamos ligados de pies y manos" o "pocas cosas dependen de ti, tienes poco margen de autonomía para ejercer el cargo y poca gratificación. Sólo estás contento si te parece que las cosas van bien, pero eso no es evaluable objetivamente, con lo cual siempre te parece que algo se te queda en el aire" (AUTO; entr. Nº 64;225: 28-31). Y añade "dependen tan pocas cosas de ti que, por muchas ideas, trabajo, sacrificio, etc. que dediques al trabajo, todo ello no te garantiza, en absoluto, que vayas a llegar a buen puerto" (AUTO; entr. Nº 64; 225: 31-33).

Con respecto al estatus de director y refiriéndose a la **LOCE (2002)** opina que el decreto que la desarrolla en Cataluña "es malo –contesta- porque no regula, no reconoce, no sistematiza el puesto de trabajo al que aspiras: tenemos clara conciencia de tener muchas responsabilidades pero ninguna atribución para ejercerlas. Hay poca rigurosidad, poco acompañamiento, poco margen de maniobra, pocas atribuciones" (FUND; entr. Nº 64; 225: 37-40).

Este mismo entrevistado reconoce que "la mayoría de la gente accede a la dirección por motivos diversos, entre los cuales, la vocación directiva no es el más frecuente" (FUND; entr. Nº 64; 223: 4-5). Como es sabido, la mayoría de los que acceden a cargos directivos lo hacen con el interés de obtener puntuación suficiente para ganarse una plaza de profesor en su lugar de residencia. Otros, los menos, para demostrarse a sí mismos que tienen dotes de organizadores o directivos.

Pero, difícilmente, la motivación puede basarse exclusivamente en la compensación económica complementaria que retribuye la mayor responsabilidad aneja al cargo. El **entrevistado nº 64** advierte que "se tiene demasiada responsabilidad con respecto a las compensaciones económicas que se reciben o por el apoyo administrativo y legal que se le dispensa al cargo de director" (FUND; entr. Nº 64; 223: 5-7). Estas mismas quejas, en el sentido de la escasez de la retribución correspondiente al desempeño del cargo, que no compensan el ejercicio de tanta responsabilidad son compartidas también por muchos de los entrevistados: una buena parte de ellos considera que el complemento retributivo que se recibe no compensa ni el tiempo adicional dedicado al cargo ni la mayor responsabilidad ejercida. Por tanto, parece evidente que la motivación que puedan tener los directores para acceder al cargo no es la económica.

Otro defecto importante, que enumeran muchos de los entrevistados, es la falta de apoyo por parte de la Administración, así como la escasez de herramientas legales que apoyen el ejercicio de las funciones inherentes al cargo. Por ejemplo, **el entrevistado nº 4 5** explica que "viéndose poco apoyado por la Administración en muchos aspectos, decide asociarse con otros directivos y ex directivos de educación –primaria y secundaria- formando AXIA, a la que pertenece desde entonces. Desde esta asociación se ha reclamado la dirección profesionalizada y la utilización de todo el margen autonomía que la ley permite a los centros en estas cuestiones" (PROF; entr. Nº 45; 164: 13-17).

Es decir, que en demasiadas ocasiones los directores se encuentran solos –cuando menos es su subjetiva apreciación- y buscan el respaldo de personas que

compartan su mismo trabajo, intereses y preocupaciones dado que se sienten diferentes del profesorado y no hallan en éste la comprensión como grupo así como tampoco el apoyo que precisan por parte de la Administración. Y ponen sus esperanzas en una posible profesionalización de la función directiva con la intención de que ésta solucione muchas de las actuales limitaciones en el ejercicio del cargo.

La tesis de quienes abogan por una profesionalización de la función directiva se fundamenta en el hecho de considerar como claramente diferenciadas la función directiva y la docente. Lógicamente, el acceso desde ésta a la anterior debe pasar, necesariamente, por la acreditación de "un mayor nivel de preparación, de vocación directiva y de compromiso con la educación que permitan una mejora significativa de la calidad educativa impartida por los centros" (PROF; entr. Nº 45; 164: 24-26)

Un análisis somero de la existencia de tal asociación así como de sus propuestas podría llevar a las siguientes conclusiones:

- Los directores –con razón o sin ella- se sienten miembros de un grupo profesional diferente al de la docencia por lo que demandan un trato diferenciado que tenga en cuenta las peculiaridades de su función. Este trato, no se lo proporciona la Administración y lo buscan en asociaciones como la nombrada AXIA en la que hallan comprensión, apoyo y posibilidades de desarrollo profesional. Lo cierto es que los miembros de esta y similares asociaciones profesionales miran la función directiva en educación como una profesión diferente de la docencia y que, por tanto, requiere de un trato diferenciado

- Por el hecho de ser apreciada como una profesión diferente, también se le supone un sistema de acceso diferenciado, riguroso y selectivo que se fundamente en la vocación para el ejercicio de la función directiva, en una preparación inicial y continuada de nivel y en un compromiso demostrado con el mundo de la educación

- Como contrapartida a una mayor capacitación para el ejercicio de la función directiva convendría "atribuir a los directores profesionales mucha mayor capacidad de decisión de la que tienen actualmente que les sirva para liderar un verdadero proyecto pedagógico. Actualmente, el director es un mero administrador de recursos, pero se necesita algo más decisivo, una dirección con mayor capacidad de decisión, o la dirección se convierte en una simple rémora del sistema" (PROF; entr. Nº 45; 164: 30-34).

Por supuesto que no tendría sentido buscar personas con un nivel alto de capacidades y no otorgarles un nivel de responsabilidad y de atribuciones acorde con sus facultades. Quienes abogan por una dirección profesional defienden también un sustancial incremento de la capacidad decisoria puesta en manos de los directores. Sin embargo, llegados a este punto, hay que analizar la postura de la Administración al respecto. Este mismo entrevistado entra a analizar las razones que pueda tener la Administración.

De hecho, considera que “la Administración es la primera interesada en que no se den cambios significativos, porque no le interesa que se desarrolle plenamente la autonomía de centros. Y no le interesa una dirección profesional porque significaría poner mucha más capacidad de gestión en manos de unos profesionales que no están directamente sometidos a su disciplina, sino que deberían tener un amplio margen para desarrollar su gestión. Las verdaderas intenciones de la Administración no van por ese camino: no le interesa” (ADMN; entr. Nº 45; 166: 9-14).

Esta misma opinión es sostenida por dos entrevistado más y la pregunta que parece oportuno plantear en este caso es la siguiente: ¿por qué no le interesa a la Administración una dirección profesional? Como ya ha sido explicado en anteriores capítulos, la existencia de una dirección profesionalizada supondría otorgar un amplio margen de competencias a las direcciones de centros que por ahora se hallan en manos de la Administración y desarrollar plenamente el margen de autonomía que la normativa vigente ya prevé para los centros educativos. Es decir, se trata de un desplazamiento del poder de decisión desde la Administración hacia los centros y es de todos conocido que la capacidad para decidir ha sido históricamente un bien escaso y muy apreciado. La actitud prudente y conservadora que secularmente ha caracterizado a la Administración le aconseja retener tales atribuciones en sus manos, por lo menos hasta que no se dé un importante avance en la cultura y los hechos de la gestión educativa que le fuercen a sancionar con normas legales una realidad ya existente.

Para que la Administración emprenda el camino de la ampliación de la autonomía de gestión de los centros educativos antes habrá sido necesario crear un grupo profesional debidamente formado por la propia Administración, imbuido de una cultura de gestión educativa “políticamente correcta” y en quien ésta pueda confiar plenamente antes de otorgarle un margen de autonomía de gestión tan amplio como el que asociaciones profesionales como AXIA y una buena parte de nuestros entrevistados reclaman. Antes de dar tan importante paso, la Administración tiene que estar segura de que los directores y sus respectivos equipos sabrán qué hacer con tanto poder. Si no supieran hacer un buen uso de él el intento podría acabar en un tremendo fracaso.

Dado el actual estado de cosas, es relativamente fácil cesar a un director que, por el motivo que fuere, no le conviniera a la Administración. Pero, como bien sugieren varios entrevistados, sería un gran problema deshacerse de un director profesional que no cumpliera adecuadamente con su cometido o que abusare de su poder. Este es –quizá- el mayor problema al que se enfrenta un posible modelo directivo profesional. Otro obstáculo, tal como sugiere **Gairín (2005)**, es tener claro si el camino hacia la calidad educativa pasa necesariamente por alentar mayores cotas de autonomía o no. De hecho ésta sólo tiene sentido si asegura niveles de calidad educativa que, de otro modo, fueran inalcanzables.

La mayor parte de entrevistados, en mayor o menor grado, demandan mayores cotas de autonomía para los centros que, en buena lógica, debería ser ejercida por la dirección del centro. Asimismo, mayores responsabilidades deberían comportar dos consecuencias: una primera, consistente en una mayor formación tanto inicial como continuada; la segunda, mayores controles sobre la calidad de la gestión llevada a cabo. Tanto en lo uno como en lo otro se produce un amplio grado de consenso entre los entrevistados.

Se dan, entre éstos, casos curiosos como el del **entrevistado nº 48,** maestro y director en ejercicio de primaria quién, al principio de la entrevista muestra una sentida aversión hacia una posible profesionalización de la función directiva. Nos explica que "él toma sus decisiones colegiadamente: las decisiones importantes las toma colegiadamente, en equipo. Él no hace prevalecer su cargo para la toma de decisiones, sino que busca siempre el consenso" (PART; entr. Nº 48; 176: 4-5). Ante nuestra pregunta ¿Te sientes más gerente o docente? Contesta que "sobre todo, docente; lo de la dirección lo veo como algo temporal" (MODD; entr. Nº 48; 176: 7-8).

Pero le exponemos lo que, a nuestro parecer debería ser la dirección profesional de centros educativos: acceso en base a una cuidadosa y selectiva formación; formación inicial y continua rigurosas; rendición periódica de cuentas ante el consejo escolar o la Inspección; escala diferenciada de otros cuerpos docentes ala que se accede en base a méritos pero de la que se puede salir por deméritos, etc. y, después de escuchar atentamente esta elaborada sugerencia reflexiona y responde que "la formación y los criterios de actuación sí deben parecerse a los que corresponderían a una dirección profesional. De hecho, reconoce que, en muchos aspectos, la dirección debería parecerse a una hipotética dirección profesionalizada" (PROF; entr. Nº 48; 176: 14-16).

Y, más adelante, si bien "no considera oportuno que pueda acceder al cargo alguien que no proceda de la docencia porque no sabría como tratar a los alumnos" (PERD; entr. Nº 48; 176: 17-18) aconseja a los que se dediquen a tareas directivas "que dediquen muchas horas a las relaciones humanas y que se decanten claramente por el diálogo" (FUND; entr. Nº 48; 176: 28-29) como manifestación clara de un estilo centrado en las personas y que promueva la participación. A pesar de mostrar este estilo claramente participativo valora como "poco adecuada la gestión de los recursos humanos en la función pública debido a la falta de poder real por parte de la dirección: la rigidez de la ley de la función pública hace imposible una adecuada gestión de los recursos humanos del centro" (DISF; entr. Nº 48; 177: 1-3). Asimismo, considera "necesario el poder decidir sobre la composición de la plantilla, es decir, que la dirección del centro disponga de atribuciones para poder confeccionar la plantilla" (AUTO; entr. Nº 48; 177: 4-5).

Es esta una demanda frecuente en una parte considerable de las opiniones recabadas. No todos, pero sí un número significativo de los entrevistados, reclaman la facultad de poder confeccionar la plantilla del centro como atribución básica para conseguir altas cotas de calidad educativa. Y suelen recordar, para afianzar dicha postura, que los directores de los centros privados sí gozan de dicha facultad. Creen una buena parte de los directores encuestados que es ésta una de las atribuciones que más contribuyen a asegurar la calidad en educación y seguramente no les falte razón. Teixidó (1996) ya apuntaba que "los profesores son el principal problema que reconocen los directivos escolares en su gestión".

No obstante, **tal facultad es propia de un grado de autonomía alto y de una dirección con verdadero poder de gestión, característica, de un modelo profesional de dirección**. Si bien es cierto que en la escuela privada la dirección goza de tan elevado grado de autonomía en su gestión y que tal modelo está muy arraigado y ha dado pruebas evidentes a lo largo de los años de producir un nivel alto de eficiencia, no es menos cierto que la cultura de los centros públicos es claramente diferente pues se sustenta sobre una grado notable de participación en la gestión por parte del

profesorado, quien, históricamente, ha venido gozando del derecho de influir en la elección de su director/a.

De llegar a concederse esta importante atribución a las direcciones sustentadas en el modelo LODE (1985), podrían producirse **situaciones abusivas por parte de direcciones** que, deseosas de mantenerse en el poder y necesitando del voto y del apoyo a todos los niveles de un profesorado-cliente, irían confeccionando las plantillas del centro no en función de la capacitación profesional del profesor/a sino atendiendo a la fidelidad personal demostrada a la dirección. Fidelidad que muchas veces sería comprada con favores u otras recompensas de tipo material de difícil justificación en el marco ético en el que deberá moverse la función directiva en educación. De hecho, varios de los entrevistados reconocen haber visto este tipo de prácticas abusivas a lo largo de su trayectoria profesional.

La legitimidad moral para detentar tan elevado nivel de atribuciones debería estar basada una formación y una selección rigurosas que garanticen un elevado nivel de objetividad y de racionalidad en las decisiones relativas a la contratación, despido, promoción, etc. del profesorado. Un director/a que ejerza el cargo sólo de forma circunstancial, con ánimo de volver a la docencia tan pronto como le sea posible o que amenace con dejar el cargo ante el asomo de la más leve crítica a su gestión, ¿qué garantías ofrece de ser riguroso y objetivo en su gestión? Por tanto parece coherente pensar que si ha de dejarse en manos de la dirección de los centros la confección de la plantilla del mismo –en parte o en su totalidad- tal dirección debería ser profesional.

Y, como bien reconoce el **entrevistado nº 48** "la contrapartida al poder que pide para la dirección debe ser una rigurosa y periódica rendición de cuentas por parte de la dirección ante el órgano que corresponda" (EVAL; entr. Nº 48; 177: 10-12). Al respecto, se muestra partidario de la evaluación externa de los centros" que, según comenta, ya existe, "aunque de forma puntual". Pero nos advierte de que las evaluaciones parciales pueden inducir a error y que "hay que hacer una evaluación global de todo el funcionamiento del centro" (EVAL; entr. Nº 48; 177: 14-15).

Otra cuestión importante que hay que resolver es la concerniente a la evaluación de la función directiva. El entrevistado al que estamos haciendo referencia (nº 48) "no ve bien que sea la inspección educativa la que se encargue de realizar dicha evaluación porque está excesivamente burocratizada" (EVAL; entr. Nº 48; 177: 17-19) e insiste "en que no veo a la Inspección como evaluadora, sobre todo por falta de hábito"(EVAL; ent. Nº 48; 177: 28). Que sea la Inspección educativa quien lleve a cabo la evaluación de la función directiva presenta una serie de inconvenientes: primero, la falta de formación específica para hacerlo que debe ser altamente especializada, aunque es fácilmente subsanable recibiendo la formación adecuada; el segundo, más importante, la evidente falta de objetividad por ser la Inspección quien interviene de forma decisiva en el nombramiento del director y por el continuo contacto existente entre una y otra instancia.

La Inspección educativa es la encargada de velar de forma permanente por el cumplimiento de la normativa en los centros y actúa como 'los ojos de la Administración' en el mismo, al tiempo que, a través de sus visitas periódicas el centro transmite las consignas y órdenes que emana de las altas instancias administrativas, lo que supone un alto grado de implicación en el funcionamiento del centro, aunque de forma indirecta: la Inspección Educativa aconseja o exige en nombre de la

Administración el cumplimiento de la normativa y la dirección lo pone en práctica. Al evaluar el grado de eficacia obtenido en la gestión del centro, la Inspección se estaría auto-evaluando, por lo que le sería sumamente difícil de mantener el alto grado de rigor y objetividad que un eficiente proceso evaluador requiere.

No obstante, parece lógico que sea la propia Administración quién lleve a cabo la evaluación de sus centros en ejercicio del derecho inherente a la condición de propietaria de los mismos. La trascendencia de tal función así como las consecuencias que de la misma pudieran derivarse aconseja que sea una comisión evaluadora externa ajena a cualquier contacto o relación previa con los centros evaluados la que lleve a cabo tan importante labor a fin de garantizar, en todo momento, los máximos niveles de objetividad. Y todo ello utilizando modelos evaluadores universales y públicamente reconocidos del tenor del Modelo Europeo de Excelencia de 2001 al que hace referencia Casanova (2004: 190) basado en el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM) de 1997.

Como es conocido, estos modelos se basan **en una valoración global del centro** considerando, con su oportuna ponderación, una serie de factores considerados clave: liderazgo, planificación y estrategia, personal del centro educativo, colaboradores y recursos, procesos, resultados en los usuarios del servicio educativo, resultados en el personal, resultados en el entorno del centro y resultados clave del centro educativo, todo ello en base a unos criterios de valoración: diagnóstico en las áreas en las que se centra el trabajo; descripción del área de mejora; objetivos de mejora; procedimientos y actuación previstos; personas responsables; recursos y apoyos necesarios; calendario para su cumplimiento; plan de seguimiento y evaluación e indicadores utilizados; implicación de las personas en diferentes estamentos del centro; grado de satisfacción conseguido en los distintos estamentos de la comunidad educativa; grado de consecución de los objetivos planteados; valoración realizada por el centro y proyecto de continuación del plan como consecuencia de lo ya realizado (Casanova, 2004: 191). Las anteriores son herramientas para una rigurosa y sistemática evaluación del centro educativo con la finalidad de lograr una eficiente gestión del mismo.

2.6. SIGNIFICADO Y ALCANCE REAL DE LA PARTICIPACIÓN AL AMPARO DE LA LODE (1985): ¿ES VERDADERAMENTE DEMOCRÁTICO EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS?

2.6.1. Los fundamentos de la participación educativa.

Como acertadamente recuerda el profesor Fernández Enguita:

> "La Constitución española de 1978 trató de equilibrar en el ámbito de la educación, como en otros, las concepciones previas de la derecha y la izquierda, con notables concesiones por parte de ambas, de manera que fuese posible el gobierno de distintas opciones sin necesidad de revisar una y otra vez la norma fundamental" (F. Enguita, 1993: 15)

La Constitución en su artículo 27 proclama el derecho a la participación de los distintos sectores implicados en la gestión del conjunto del sistema educativo en los siguientes términos: "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores implicados… Los profesores, los padres y, en su caso, los

alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca". A la vista de lo anterior, cabe preguntarse qué hace de la participación una cuestión tan importante a la cual la Constitución dedica un artículo entero (el 27). Quizá sea porque la participación, cuando es real, implica democracia, y ésta es un valor fundamental de nuestra sociedad. Pero, además, existen otras razones más prácticas, entre las que cabe citar las siguientes:

- **Primera**, porque las organizaciones que alientan y canalizan adecuadamente la participación cuentan con la energía física e intelectual de todos sus miembros, lo que garantiza su éxito y su supervivencia a largo plazo

El fundamento de este fenómeno se fundamenta en el hecho de que muchas personas canalizando con sinergia sus energías consiguen concentrar un nivel de energía física y mental muy superior al de un grupo descoordinado o una persona sola. Cuanta mayor cantidad de inteligencia creativa en su favor sea capaz de aunar una organización mayor será su capacidad de adaptación a los cambios, su potencial para innovar y, por tanto, sus posibilidades de perpetuarse

El movimiento de **escuelas eficaces** llegó a definir un patrón característico que incluye diversos apartados dedicados a la participación. Entre ellos, y sin ánimo de ser exhaustivo, citaré los siguientes **(en López Rupérez, 1994: 97):**

a) "Un liderazgo efectivo por parte del director capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía tanto a alumnos como a profesores hacia la mejora de las actividades y los rendimientos.
b) Una elevada participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica. Los profesores son considerados por la escuela como profesionales expertos.
c) Un programa efectivo de formación y de desarrollo del personal orientado no sólo a mejorar competencias profesionales para implementar el proyecto de la escuela, sino también a estimular expectativas, actitudes y conductas positivas para el progreso de la institución.
d) Un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo tanto de la dirección hacia los profesores como de estos hacia los alumnos mediante la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento académico.
e) Un alto nivel de apoyo y participación de los padres que se traduce no sólo en su disposición a colaborar con las actividades propias de la escuela, sino también en actuaciones dentro de sus propias casas, incidiendo sobre la motivación de los alumnos, aportándoles ayuda y reforzando, asimismo, la valoración de la institución escolar.
f) Un indispensable apoyo de las autoridades escolares correspondientes, facilitando el soporte financiero necesario".

Como es fácil de apreciar, ninguna de tales recomendaciones puede ser alcanzada sin la colaboración consciente de todos los implicados en el proceso educativo, es decir, sin una participación eficiente. La eficacia de la escuela requiere de un **"clima cooperativo"** que integre tanto a profesores como a alumnos en una visión compartida que tenga por objetivo la mejora de las actividades y los rendimientos**.** Y ello no es posible sin una elevada participación del profesorado en el proceso de toma de decisiones y sin que la organización considere a los profesores como profesionales expertos y deposite su confianza en ellos.

Tampoco es posible educar con eficacia sin la colaboración consciente del educando**.** Si este no colabora en el proceso, largo y complejo, de su educación éste no podrá llegar a buen puerto. Y para lograr la imprescindible colaboración del alumno se hace necesario fomentar su participación, buscando, en todo momento, su colaboración e implicándole en la toma de las decisiones que afectan a su educación.

Segunda, como consecuencia y causa de la primera, que la educación sólo tiene sentido en sociedad. La escuela es una organización pública –en el sentido lato del término- que está al servicio de la sociedad. Ésta delega en la escuela tanto el proceso de instrucción como el de socialización.

El proceso de socialización, imprescindible para la correcta inclusión de las personas en el contexto social inherente a la condición humana se lleva a cabo, en gran parte, por contacto, a través del ejemplo que el alumno recibe en quienes tienen la responsabilidad de instruirle y educarle.

Tal proceso no es posible fuera de:

> "7) Un clima de reconocimiento, de motivación, y de refuerzo tanto de la dirección hacia los profesores como de éstos hacia los alumnos mediante la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento académico" (López Rupérez, 1994: 97).

Y ello siempre dentro de una adecuada estructura de valores**.** En este sentido, la participación es un valor porque la democracia implica participación. El respeto hacia la diversidad de creencias, culturas u opiniones, la tolerancia que de ello se desprende, las actitudes y conductas hacia la vida, la exaltación de un alto rendimiento académico. Todos estos y otros valores democráticos emanados de la Constitución de 1978 o de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 deben ser enseñados en la escuela. Es necesario que así sea para que esta pueda realmente educar y no se limite solamente a instruir. Una sociedad democrática y moderna requiere de personas formadas en valores democráticos y modernos so pena de retroceder muchos siglos en el lento e imprescindible proceso de civilización.

Los valores se adquieren, en gran medida, mediante un proceso de ósmosis. Como bien señala **Santos Guerra (2000: 84):**

> "Los procesos de socialización que se desarrollan en el marco de la organización escolar configuran la conducta de los individuos que de forma consciente o inconsciente los asimilan y hacen propios a través de los rituales: 'los rituales que las personas aprenden en una cultura les marcan –en realidad, les entrenan- en un modo específico de conducta' (Deal y Kennedy, 1982). Y, más adelante, reitera el mismo significado diciendo que "todo ello confiere a la escuela, como sistema ritual, un poder transmisor. En efecto, la escuela transmite los valores y los valores de la cultura dominante. La socialización se produce a través de la repetición de los rituales que la escuela mantiene en su diaria dinámica cotidiana".

No hablamos de la ideología incorporada al contenido formal de la enseñanza sino a los comportamientos informales que se producen de forma natural y reiterada. Muchos de ellos contienen, de manera implícita, toda la carga de ideología que no se explicita por diferentes motivos:

> “Gran parte del tiempo que un profesor emplea en sus clases se dedica a intercambios informales que escapan a cualquier control sobre los programas, los criterios de evaluación o de los libros de texto y otros materiales escolares. En este tiempo, el profesor, a parte de sus ideas personales, actúa fundamentalmente como portavoz de la sociedad adulta, de sus valores, creencias e ideas” (F. Enguita, 1990 en Santos Guerra, 2000: 85)

En resumen, diríamos que dos argumento básicos justifican la participación: primero, la puesta en práctica de la democracia, valor fundamental de nuestra sociedad y, segundo, la eficacia del proceso educativo, que no es posible sin un grado de participación alto de todos los implicados en el mismo.

Asentada la necesidad de la participación como garantía del proceso educativo verdaderamente democrático y eficaz –es decir, de calidad- observamos, no obstante, que su puesta en práctica verdaderas contradicciones y diferencias tales como las que relatan los profesores Santos Guerra y F. Enguita en sendos estudios sobre el tema: “El crisol de la participación: investigación sobre la participación en los consejos escolares” de Miguel A. Santos Guerra y “La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro” de Mariano F. Enguita.

Fernández Enguita, a través del estudio del proceso participativo en nueve casos reales de centros de EGB, BUP, y FP (datado a principios de los años noventa) y que está referida al modelo participativo emanado de la LODE (1985) fundamentado en el consejo escolar como principal estructura de participación en el centro. Con la finalidad de organizar y fomentar la participación, la ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) dispone en su artículo 41.1. la siguiente composición para los consejos escolares de centros públicos:

a) El director del centro, que será su presidente.
b) El jefe de estudios
c) Un concejal o representante del ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
d) Un número determinado de profesores elegidos por el claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del consejo escolar del centro.
e) Un número determinado de padres de alumnos se establecerá a partir del ciclo superior de la Educación General Básica.
f) El secretario del centro, que actuará de secretario del consejo, con voz y sin voto.

Y en su artículo 56, para los centros privados, estableciendo la siguiente composición:
a) El director
b) Tres representantes del titular del centro
c) Cuatro representantes de los profesores
d) Cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos
e) Dos representantes de los alumnos a partir del ciclo superior de E.G.B.
f) Un representante del personal de administración y servicios.

Y les asigna las siguientes competencias (F. Enguita, 1993: 21-22):

COMPETENCIAS DE LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS

CENTROS PÚBLICOS	*CENTROS PRIVADOS*
a) Elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto.	a) Intervenir en la designación y cese del director del centro de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59.
b) Proponer la revocación del nombramiento del director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.	b) Intervenir en la selección y despido del profesorado del centro, conforme con el artículo 60.
c) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta ley.	c) Garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos.
d) Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.	d) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos.
e) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.	e) Aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la Administración como a las cantidades autorizadas, así como a la rendición anual de cuentas.
f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.	f)Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo.
g) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares completen tarias, visitas, viajes, comedores y colonias de verano.	g) Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones complementarias a los padres de los alumnos con fines educativos extraescolares.
h) Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.	h)Participar en la aplicación de
i) Establecer las relaciones de colabo-	

ración con otros centros con fines culturales y educativos.	la línea pedagógica del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares.
k) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así covigilar su conservación.	i)Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.
l) Supervisar la actitud general del centro en los aspectos administrativos y docentes.	
ll)Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.	j)Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.
	k) Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con ficulturales y educativos.
	l) Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro.
	ll) Supervisar la marcha general del centro en los aspectos admi nistrativos y docentes.

(Fuente: F. Enguita, 1993: 21-22)

La LODE (1985) implica, con respecto a leyes anteriores, un importante cambio consistente en asignar, por vez primera, la potestad de elegir o reconocer al director al principal órgano de participación del centro que es el consejo escolar. Las normas que la precedieron como la LOECE (1980) o la Ley General de Educación (1970) se quedaron lejos a la hora de articular un verdadero proceso participativo en los centros y más aún a la hora de conferirle la competencia de mayor peso específico, es decir, la posibilidad de elegir a su director.

Sin duda es ésta la piedra angular del proceso participativo: el poder elegir a quién debe guiar tal proceso. Pero, además, la LODE (1985) otorga, en su artículo 36.b. la calidad de órgano de gobierno, junto al director y al consejo escolar, al claustro. No obstante, a éste último se le confieren solamente competencias de índole académica o

pedagógica, siendo reservadas las de gestión y gobierno a los órganos unipersonales y al consejo escolar.

Mientras al director el artículo 38 de la LODE le confiere las funciones de carácter propiamente ejecutivo relacionadas con la operativa ordinaria del centro, le son reservadas al consejo escolar otras funciones de carácter poco habitual pero de mayor trascendencia que le convierte en el principal órgano de participación y de toma de decisiones –a nivel estratégico- del centro. La potestad para elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto así como la de poder proponer a la Administración la revocación del nombramiento de director sin duda confieren a dicho órgano un poder considerable y colocan al director en una posición de sometimiento a su voluntad: éste se ve obligado a seguir fielmente las directrices emanadas del consejo escolar so pena de verse desposeído de su cargo.

Y, siendo tales las circunstancias, quien controla el consejo escolar también controla la voluntad del director y, consecuentemente, el centro. Por tanto, se inicia la carrera por el control del consejo escolar. Y, en ella, el profesorado lleva una enorme ventaja que F. Enguita ilustra con las siguientes palabras:

> "Se observará una consistente característica de la composición de los consejos de los centros públicos. Podemos considerar que los miembros natos del mismo por pertenecer al equipo directivo (el director y, en su caso, el jefe de estudios), los representantes de los profesores (y, en su caso, del personal psicopedagógico de apoyo) y el desolado representante del personal de Administración y servicios forman, por así decirlo, el bloque institucional o, más exactamente, docente. Por otra parte, los representantes de los padres, los alumnos y el municipio (que raramente se presenta, este último) forman, digamos, el bloque social o clientelar. Pues bien, los profesores tienen garantizada la mayoría, sin necesidad siquiera del auxilio del personal no docente, en todos los centros de enseñanza secundaria ya que constituyen la mitad de sus miembros ampliable con sucesivos jefes de estudios sin que se alteren las otras partes del consejo y cuentan, en todo caso, con el voto de calidad del presidente, que es el director y, en los centros de dieciséis o más unidades, con el probable apoyo del representante del personal no docente…(F. Enguita, 1993: 17-19).

Sirva para ilustrar tales afirmaciones el "cuadro 1" de F.Enguita, (1993: 18):

COMPOSICIÓN DE LOS CONSEJOS ESCOLARES

Tipo de centro	Tit.	Dir.	JdE.	Pro.	Cjl	Pad.	Alu.	PAS	PPP	Tot.
PÚBLICO										
EGB + 15u.	-	1	1	8	1	5	3	1	-	20
EGB 8-15u.	-	1	1	4	1	3	2	0	-	12
EGB 5-7u.	-	1	-	2	1	2	2	0	-	8
EducPeesc+7u.	-	1	1	4	1	5	0	1	-	13
Educ. Inf.5-7u.	-	1	-	2	1	3	0	0	-	7
EGB/Pr.+5u.	-	1	-	X	1	X	0/X	0	-	2x+2 ó 3x+2
Ed.Esp.	-	1	1	4	0	4/2	0/2	1-2	1-2	12-14

BUP/FP+15u.	-	1	1 ó +	8	1	4	4	1	-	20 ó +
BUP/FP8-15u.	-	1	1 ó +	4	1	3	2	0	-	12 ó +
Artesyoficios	-	1	1	3-5	1	0	3-5	1	-	10-14
Cerámica y R.	-	1	1	4	1	0	4	1	-	12
Conservatorios	-	1	1	8-6-4	1	3	5-3-1	1	-	12-20
E.Arte Dramat.	-	1	1	6	1	2	4	1	-	16
E.Danza	-	1	1	3	1	2	1	1	-	10
E.S. Canto	-	1	1	4	1	0	4	1	-	12
E.O.Idiomas	-	1	1	8-5	1	0/2	8-5	3-1	-	14-24
PRIVADO										
Todos +9u.	3	1	-	4	-	4	2	1	-	15
Todos +10u.	2	1	-	4	-	4	2	1	-	14

EGB: colegios de Educación General Básica; BUP. Institutos de Bachillerato; FP: centros de Formación profesional; Pr: Preescolar (hoy denominada Educación Infantil); Ed.Esp.: centros de educación especial; u.: número de unidades; Til.: representantes del titular; Dir.: director; JdE: jefe de estudios; Pro.: representante de los profesores; Pad.: representantes de los padres; Alu.: representantes de los alumnos; PAS: representantes del personal de administración y servicios; PPP: representantes del personal psicopedagógico; Tot.: número total de componentes del CE. Los números separados por un guión (1-2) indican que el número de componentes varía según ciertas características del centro: los jefes de estudios serán uno o dos según el centro funcione con uno o dos turnos; los representantes del PAS serán, en ciertos casos, uno o dos según sean menos o más de diez los representados. Los números separados por una barra (4/2, 0/2) indican que una representación aumenta conforme disminuye la otra, en concreto la de los padres a medida que pueden estar presentes los alumnos.

> … De manera que el cuerpo de profesores (con la ayuda de los no docentes, en su caso) tienen más poder cuanto más elevado es el nivel de enseñanza en que trabajan y mayores son las dimensiones del centro, mientras el bloque clientelar (con la inclusión del representante municipal, en su caso) gana posiciones justo en el sentido contrario. Los profesores, por tanto, ven aumentado su peso frente a todos los demás a medida que lo hace su nivel profesional o la edad de sus alumnos. Éstos, en cambio, ven aumentar el suyo frente a los padres con la edad, pero, sumados a éstos, lo ven disminuir al mismo tiempo frente a los profesores (F. Enguita, 1993: 19)

Nos parece, pues, entrever el siguiente postulado en las palabras de F. Enguita: que el profesorado tiene un excesivo poder en los consejos escolares frente a los otros estamentos de la comunidad educativa, lo que determina la falta de representatividad de los consejos y la inexistencia de una democracia real en los centros por estar estos dominados por uno sólo de los sectores allí presentes: el profesorado. Con respecto a la participación, que debe ser articulada a través de los claustros, F. Enguita hace una exhaustiva comparación de las competencias que les atribuye la LODE (1985) y la LOECE (1980) –norma que la precedió- llegando a la siguiente conclusión:

> "Carece de fundamento legal pues, esa leyenda tan ampliamente extendida según la cual la LODE desposeyó de competencias a los claustros. Si comparamos los dos textos legales y sus componentes, las únicas "desposesiones" que encontramos consisten en que el reglamento de régimen interior ya no se elabora por el claustro junto con la asociación de padres sino por el consejo, y que la primera función del claustro pasa de

> programar las actividades “educativas” a programar las actividades “docentes” (F. Enguita, 1993: 27).

Refuerza, pues, este investigador su tesis sobre el reparto de poder en el centro con las anteriores palabras. Pero el verdadero poder, como ya se ha comentado, radica en el peso específico que se tiene a la hora de elegir director. Siguiendo al mencionado autor podemos leer:

> “Así, por ejemplo, el peso de los profesores en la elección del director es mucho mayor ahora, que poseen la mayoría del consejo escolar y que las resoluciones de este son efectivas, que antes, cuando era una parte menor del consejo y la Administración podía hacer oídos sordos a sus propuestas (es decir, cuando el director era nombrado por la Administración, con poca intervención del centro)… **(F.Enguita, 1993: 27).**

Sigue F. Enguita razonando:

> “¿Qué es, entonces, lo que da lugar a las quejas de los profesores? Podríamos decir que, aunque la tarta del poder en los centros era, antes de la LODE, miserable, pertenecía casi por completo al profesorado; ahora es una tarta más apetecible pero hay que repartirla con padres y alumnos, y aunque el pedazo profesional de hoy pesa más y alimenta mejor que la escuálida tarta de ayer, el hecho de que sea ya sólo un pedazo parece haber producido unos daños psíquicos irreparables. En realidad podría asegurarse que, más que de una pérdida, los profesores han sido víctimas de un desengaño. La autonomía de los centros no ha sido exclusivamente para ellos, aunque lo haya sido en lo fundamental” (F. Enguita, 1993: 27-28).

Podemos constatar que no se muestra este autor demasiado condescendiente con el papel desempeñado por el profesorado en cuanto al ejercicio del poder en el ámbito interno del centro. Al respecto, podemos leer lo siguiente:

> “En realidad, la época dorada de la preeminencia del claustro sobre los demás sectores de los que hoy se llama comunidad escolar (y de la asfixia tanto de éstas como de aquél bajo la losa de la autoridad burocrática) no fue la anterior a la LODE, sino la anterior a la democracia la de la Ley General de Educación. Con esta, por ejemplo, la Administración apenas tenía que “oír” a los órganos colegiados de los centros par nombrar director, pero, si bien en los centros de EGB y FP había que oír al claustro y al consejo asesor, en los de bachillerato sólo había que oír al primero. En los centros de EGB, además, la representación de la comunidad en torno al centro era designada por los profesores, y la de los padres, en el caso de no haber APA, también. La Administración sólo dejaba las migas, pero éstas eran todas para el claustro, que, como los hidalgos de la picaresca española, podían embadurnarse con ellas la barba par aparentar que venían de un banquete” (**F. Enguita, 1993: 28).**

El problema radica, en suma, en quién detenta el poder dentro de los centros. Cuando aparece el consejo escolar surge el dilema de quién va a detentar, a partir de ese momento el verdadero poder decisorio interno: en el consejo o en el claustro. Muy atinadamente, el profesor Santos Guerra lo describe del siguiente modo:

> “El que los profesores fueren hasta la aparición de los consejos escolares la únicas voces que se oían y los únicos responsables de las decisiones, provocó una reacción negativa por parte de algunos profesores ante la existencia de los mismos como órgano colegiado:
>
> La cesión de soberanía que respecto al claustro supuso la existencia del consejo escolar, generó una reacción de boicoteo pasivo por parte de los profesores (EP).
>
> El consejo escolar tiene la posibilidad de aprobar o rechazar el plan de centro en el cual se incluye la programación docente. Ahora bien, ¿hasta qué es real (y no meramente formal) esta capacidad?... ¿Qué sucedería si el consejo escolar rechazase el

> plan de centro? ¿Habría que suspender la actividad? Si no es así, en qué consiste la aprobación si no es en algo formal y burocrático? Para alguno de los miembros del consejo escolar el claustro es el "poder fáctico" y el consejo escolar es el "poder real".
>
> Las cuestiones importantes son sometidas por el director al claustro antes de llevarlas al consejo escolar. De hecho, se utiliza, como un argumento para el apoyo de las propuestas del claustro. Por ejemplo, al renovarse el equipo directivo, el antiguo director dice en el consejo escolar:
>
> En el claustro, después de dos horas de debate muy interesante, ha habido los siguientes resultados: Total de profesores: 48. Asistentes: 41. A favor: 27. En contra: 4. En blanco: 10 (0).
>
> ¿Puede el consejo escolar, conocedor de la posición unánime del claustro, tomar una decisión contraria, máxime si los representantes del mismo se muestran beligerantes en la cuestión?" **(Santos Guerra, 1999: 190).**

Estos son, entre otros, algunos de los dilemas que se plantean Santos Guerra y otros autores ante la cuestión del reparto del poder en el centro. Cabe preguntarse, pues, ¿quién detenta el verdadero poder en el centro?: ¿El consejo escolar? ¿El claustro? ¿La dirección?

El poder real depende tanto de las atribuciones que la ley confiere a cada uno de los órganos mencionados, como de la coyuntura en la que se usan las facultades así como de la habilidad personal de quien las ejerce.

Pero lo cierto es que la dirección, en su rol de canalizador de la información, de moderador y de ejecutor de los mandatos del consejo escolar es o puede llegar a ser el poder determinante, el de mayor peso específico en el interior del centro. Por ello, la actitud de quienes forman parte de la dirección es fundamental para asegurar la calidad democrática de la participación en el centro: a pesar de la existencia del claustro y del consejo escolar, las enormes posibilidades que tiene la dirección de manipular la información y, por ende, las decisiones, es muy alta.

Como reconoce **Santos Guerra:**

> "**Las estructuras no garantizan los comportamientos democráticos ni van necesariamente aparejadas al talante y actitudes de apertura y participación**. La transformación de la gestión automática en gestión democrática es compleja y difícil. Porque no sólo hace referencia a las estructuras sino que afecta al lenguaje, a las actitudes y a las prácticas que se realizan:
>
> a) El discurso sobre la democracia es lo más fácil de incorporar. El lenguaje se modifica y se adapta a las nuevas exigencias, a las modas sociales e, incluso, a las prescripciones legislativas. Se habla de representación, de participación, de votaciones por mayoría relativa o absoluta, de decisiones democráticas… El peligro es que sólo sean meros nombres, pura jerga.
> b) Las actitudes democráticas no son fáciles de cultivar ya que exigen transparencia de propósitos, actitud de escucha, respeto a las demás opiniones, defensa de los intereses generales… Estas actitudes no se pueden improvisar. No aparecen en los miembros de la comunidad educativa por decreto.
> c) La estructura es un requisito imprescindible para garantizar el funcionamiento democrático. Un requisito imprescindible pero no suficiente, no determinante. Pueden existir Consejos Escolares que funcionen con planteamientos y hábitos autoritarios. De forma camuflada e, incluso, explícita.

> Lo que importa son las prácticas que se realizan. Y las prácticas no siempre concuerdan con los discursos sobre la democracia escolar (Santos Guerra, 1994: 183-184).

Por ejemplo, y siguiendo al citado autor, se pueden enumerar una serie de "trampas" que no escapan al ojo experto de un observador avezado. En lo referente al consejo Escolar:

- "La composición puede estar viciada por que se ha seleccionado previamente a los componentes del Consejo a través de presiones, invitaciones, promesas, intercambios de favores…
- Un Director puede convocar de forma fraudulenta, enviando comunicaciones de diferente tipo a unos y a otros. Puede preparar la sesión a través de llamadas telefónicas, presiones personales, amenazas más o menos veladas, etc.
- La hora, el día y el lugar pueden estar elegidos en aras a intereses espúrios (para que no vayan ciertas personas, para que puedan ir otras…). El orden del día puede ser elaborado, en su contenido, en su formulación y en su orden, de forma capciosa…
- El desarrollo de la sesión puede ser anti-democrático en la concesión de la palabra, en los tiempos asignados, en la intimidación ejercida, en el chantaje afectivo…
- El tiempo de que se dispone para celebrar la sesión hace inviable el tratar todos los temas con un mínimo detenimiento. Porque la participación exige un tributo de tiempo que, a veces, no se quiere o no se puede pagar.
- Pueden existir decisiones formales que no están sustentadas en el estudio y el conocimiento previo de los temas, en una discusión intensa y abierta de las cuestiones, en una claridad y transparencia completa respecto de los datos… ("El Plan de Centro está en Secretaría por si alguien lo quiere conocer, pero ahora tenemos que aprobarlo ya que existe la obligación de enviar mañana el acuerdo a la Delegación"…)
- Las votaciones pueden ser realizadas a mano alzada cuando existen presiones claras ante la identificación del voto, puede alterarse el proceso de votación, puede exigirse la mayoría relativa o absoluta según interese…
- Pueden existir reproches por haber votado una determinada opción, por no haber defendido una idea, por haberse manifestado de una forma concreta, por no haber asistido en ese momento oportuno en que se necesitaba el voto…" (Santos Guerra, 1994: 184)

Y no son estas las únicas prácticas fraudulentas que pueden llegar a producirse, siempre con el perverso ánimo de defraudar los más elementales principios democráticos en el hecho participativo. Hay otras con mayor calado anti-democrático aún: la falsa denuncia a la inspección educativa en base a faltas supuestas o inventadas, hecho que se repite con bastante frecuencia en los centros educativos cuando se enfrentan varias facciones en la lucha por el poder. Este tipo de denuncia se utiliza con el ánimo de jugar la baza de quien detenta el poder, la Administración, quien en circunstancias normales se pondrá del lado de quienes mandan en el centro. Nada es casualidad, todo está perfectamente calculado.

2.6.2. El papel de los consejos escolares en el proceso participativo.

Para Antúnez (1992, en Santos Guerra, 1994: 185):

> "Las aportaciones positivas (de los Consejos Escolares de Centro) han sido, en líneas generales, las siguientes:

a) Han contribuido a sensibilizar la opinión pública sobre la importancia y la complejidad del hecho educativo
b) Han desarrollado actuaciones que han hecho posible el aumento de la transparencia en la gestión económica de los Centros y la eliminación progresiva de las actuaciones autocráticas
c) Han puesto al descubierto, en muchos casos, las interacciones del Centro escolar, contribuyendo por tanto a un mejor conocimiento de la realidad institucional por parte de todos los miembros de la comunidad educativa
d) Han abierto y desarrollado una vía de información. De hecho, el contenido fundamental de las sesiones formales del CEC lo ocupan puntos del Orden del Día que se refieren al traspaso de informaciones

A los puntos anteriores, **Santos Guerra** añade los siguientes:

- Apoyar reivindicaciones y solicitudes del centro a la Administración educativa y a los poderes públicos, en general
- Posibilitar la aportación de ideas de los padres y de los alumnos que resultaban inhabituales entre los profesores
- Normalizar el hecho de que los miembros de la comunidad escolar entren en los centros
- Asumir las decisiones más comprometidas respecto a la disciplina de los alumnos.
  (Santos Guerra, 1994: 185).

Así mismo, el profesor Santos alude a un estudio de Martínez (1992) dónde se recogen las características de su intervención en los consejos Escolares:

- Las opiniones del alumnado son previamente consultadas para decidir los temas a tratar
- Se considera al alumno, por parte de padres y profesores, como una minoría significativa que debe ser consultada en todos los temas
- Los temas son debatidos en su mayoría por el profesorado
- El contenido de los temas afecta también al contenido y a la metodología de las clases
- Las decisiones se toman democráticamente por votación u otros procedimientos
- A los alumnos y alumnas se les informa especialmente sobre los temas que desconocen para que puedan emitir sus criterios y opiniones
- El Consejo Escolar adopta como objetivo la participación cualificada de los alumnos
- Los alumnos intervienen, a veces, como moderadores u organizadores de las sesiones del Consejo Escolar
- Se hacen convocatorias del Consejo a propuesta del alumnado
- La intervención del alumnado son abundantes en las deliberaciones de las sesiones del Consejo
- Los representantes del alumnado aplican procedimientos para consultar y recoger las opiniones de los demás alumnos
- Los alumnos no se sienten mayoritariamente libres para exponer sus ideas, pues temen que el profesorado tome represalias
- Los representantes del alumnado elaboran propuestas de criterios para la confección de horarios de las actividades docentes y extra-escolares
- La Junta de Delegados elabora informes para el Consejo Escolar a iniciativa propia y a petición de éste
- Existen en el centro asociaciones o cooperativas escolares formadas por los alumnos
  (Martínez, 1992, en Santos Guerra, 1994: 185-186).

2.6.3. El sentido de la participación.

¿Qué sentido tendría la participación si no contribuyera de forma significativa a la mejora de la calidad en educación? Es evidente que la participación sólo queda justificada si contribuye al propósito citado de manera decisiva. La participación “por amor al arte” puede resultar muy gratificante o decorativa, pero si no aporta algo

fundamental en sentido positivo a la calidad en educación que compense el tiempo y el esfuerzo que supone el ponerla en práctica, no sirve.

En esta línea, el profesor Isaacs, distingue tres tipologías participativas: la participación decisoria, la participación consultiva y la participación activa u operativa y explica con las siguientes palabras su significado:

> "La participación decisoria se refiere a la posibilidad de que algunos miembros del centro educativo –o todos- estén presentes en el momento de la toma de una decisión. Es evidente que se logra esta circunstancia mediante el uso de técnicas de reunión. Lo que interesa saber es:
>
> - Con quienes interesa contar para tomar una decisión
> - Por qué
> - Cómo desarrollar la reunión correspondiente
> - Qué sistema conviene utilizar en el momento de la toma de la decisión
> - Si conviene contar con grupos decisorios permanentes o si es suficiente trabajar con comisiones convocadas específicamente para resolver el tema
>
> La participación consultiva, en cambio, se refiere a la posibilidad de consultar, o ser consultado, sobre un tema antes de que la persona o grupo de personas pertinente tomen la decisión final. Con este procedimiento se permite recoger la información necesaria para tomar la decisión acertada en muchos casos y también implica a las personas consultadas en el proceso. Sin embargo, las dificultades principales surgen en cuanto en como realizar la consulta. Sin embargo, las dificultades principales surgen en cuanto se piensa en cómo realizar la consulta. Puede ser individual, en grupo, por escrito, oral, formal, o informal.
>
> La participación activa u operativa se refiere a las acciones que van a realizar todos los miembros de la comunidad en relación con los valores comunes y con los objetivos y proyectos planteados en cada momento. La participación activa tiene lugar después de haber participado en la toma de una decisión, después de haber sido consultado o, sencillamente, al recibir una indicación, un mandato o una sugerencia. También puede tener lugar cuando un miembro de la comunidad realiza acciones con iniciativa personal a favor de los valores y objetivos comunes en su zona de autonomía (Isaacs, 2004: 238-239).

Acotadas las diferentes acepciones del término la siguiente cuestión que cabe plantearse es si "¿Es razonable que determinadas personas participen decisoriamente en todos los temas que surgen en un centro educativo? (Isaacs, 2004: 239). Para dar repuesta a esta importante cuestión el profesor Isaacs distingue 5 aspectos críticos: 1º El ideario y los objetivos generales; 2º el plan de estudios y las actividades extra-escolares; 3º La selección del personal, 4º Los aspectos económicos y 5º La investigación, sólo aplicable a la Universidad.

Si bien es cierto que el análisis de **Isaacs** –profesor en la Universidad de Navarra (España)- presenta la limitación de hallarse enfocado a centros privados de ideario marcadamente religioso, no puede obviarse dado el importante bagaje de experiencia y el prestigio que le avalan como profesor e investigador. Pero también por el hecho de ser muy numerosos los centros educativos a los que va dirigido su enfoque.

En referencia al ideario y objetivos generales del centro aconseja que:

> "En este asunto sería razonable invitar a determinadas personas a comentar el contenido de algún documento dónde estuvieran recogidos el ideario y los objetivos generales, con el fin de proponer modificaciones en la forma de expresar el contenido, pero **no** para modificarlo. Es decir, la posible modificación del contenido de un ideario

> no es tema de toma de decisiones más que para la autoridad unipersonal o grupo decisorio de más alto nivel" (Isaacs, 2004: 240)

Como puede fácilmente apreciarse la opinión del citado autor en este punto dista mucho de la línea seguida en la enseñanza pública al amparo de las normas correspondientes. No obstante, teniendo en cuenta que la presente investigación, aún a su pesar, presenta un importante sesgo a favor de ésta, nos ha parecido oportuno mostrar una visión diferente de la participación y la toma de decisiones a la que esta sirve.

En referencia al segundo aspecto crítico, manifiesta una opinión que ya no es tan diferente a lo que sucede en los centros de enseñanza pública. Éste hace referencia al plan de estudios y a las actividades extra-escolares y leemos que:

> "De todas formas no cabe una participación decisoria por parte de padres, profesores ni alumnos en lo que puede ser decidido por el centro educativo. Por ejemplo, la decisión final con respecto a los libros de texto que el colegio va a utilizar debe estar en manos del grupo decisorio superior. Y también la selección de las actividades extra-escolares". (Isaacs, 2004: 241).

En este tema, la propuesta de Isaacs se asemeja mucho a lo que sucede en los centros públicos puesto que los mismos conceptos son decididos en estos por el consejo escolar –al que él denomina grupo decisorio superior- o por la dirección.

El tercer aspecto crítico hace referencia a la selección de personal. Es ésta una competencia que los centros públicos no pueden ejercer con el mismo grado de autonomía que los privados a los que hace referencia, pero sería faltar a la verdad el negar un notable grado de influencia sobre la misma, pues corresponde a la dirección del centro aconsejar i/o confirmar la contratación de interinos o la renovación o revocación de las comisiones de servicios de los funcionarios. Tanto un caso como el otro requieren del visto bueno de la dirección del centro para consolidar su posición o su plaza, según el caso. Por tanto, hay que afirmar que sí tienen las direcciones de centros un grado importante –aunque no absoluto- de influencia sobre la selección de su personal.

La opinión de **Isaacs** al respecto es que.

> "Un jefe de departamento, por ejemplo, participe en el proceso de selección de un nuevo profesor. Otra cosa es que la decisión final sea suya. Las personas realizan las acciones necesarias para perseguir los objetivos. Por tanto, la alta dirección tiene la responsabilidad que las personas contratadas en el centro sean idóneas… La designación de directivos es otro punto que tendría que ser asumido por la alta dirección, ya que los directivos son más responsables de asegurar que el centro cumpla lo que ha prometido" (Isaacs, 2004: 241).

Sigue explicando Isaacs que el cuarto aspecto crítico se refiere a la temática económica. Podemos leer lo siguiente:

> "Una manera de entender el presupuesto de un centro educativo es el reflejo numérico de los objetivos del mismo. Es decir, si se dispone de una cantidad de fondos para invertir en acciones educativas diversas, el hecho de gastar o invertir en unas o en otras reforzará o no el ideario del centro" (Isaacs, 2004: 241).

Es decir, “obras son amores y no buenas razones” –recurriendo al manido refrán- en la cuestión de colocar todos los medios económicos de que se disponga para realizar el proyecto pedagógico del centro. Las declaraciones ampulosas, las palabras brillantes, no son nada si no se concretan en hechos con sentido que pongan en práctica lo que anteriormente había sido concebido a nivel teórico o conceptual.

La opinión general del citado autor se resume con las siguientes palabras:

> “Y hemos concluido que existen determinadas cuestiones en las que únicamente cabe una participación decisoria por parte de los directivos del más alto nivel Sin embargo, en todos ellos se puede promover una participación consultiva y, desde luego activa, por lo menos por parte de algunos. La siguiente cuestión es si todos los miembros de la comunidad deben tener las mismas posibilidades para participar consultivamente en los aspectos críticos y activa, consultiva o decisoriamente, o no” (Isaacs, 2004: 242)

Cabe preguntarse, pues, quién y en base a qué criterios debe participar en la toma de decisiones y quién sólo en la fase de consultas. Isaacs considera que “Todos los colaboradores no deben tener las mismas posibilidades de participar en la toma de decisiones, porque no sería ni justo ni eficaz” (Isaacs, 2004: 242). Por tanto, ¿Quiénes son y cuál es el criterio de selección de los que van a participar en el proceso? El citado profesor propone cuatro criterios para poder discernir adecuadamente: 1º La competencia técnica en el asunto a tratar; 2º El grado en el que la persona conoce, acepta y vive el ideario del centro; 3º El grado de responsabilidad de cada persona; 4º El grado en que la decisión a tomar les pueda afectar personalmente. Queda claro, por tanto, en que nos basaremos a la hora de seleccionar a quienes hayan de participar en la toma de decisiones, es decir, en quienes hayan de encarnar el proceso participativo.

Para ilustrar sus explicaciones cita el siguiente ejemplo en referencia a “la competencia técnica en el asunto a tratar”. Leemos que:

> “Un profesor de literatura, lógicamente, debe tener más posibilidades de participar en una decisión respecto a los libros de texto a utilizar en la asignatura de literatura que un profesor de matemáticas, por ejemplo. Cuando existe un problema de disciplina en primaria, los profesores correspondientes deben participar más en su resolución que los de secundaria” (Isaacs, 2004:242).

Cuanto al “grado en que la persona conoce, acepta y vive el ideario del centro”, explica que:

> “En cuanto una persona conozca y haya incorporado estos fines específicos del centro a su vida habitual, más posibilidades existen de que actuación sea congruente con el bien común mencionado. Si no es así, puede ser muy competente en la materia estudiada, pero resulta disfuncional por no compartir los valores del centro” (Isaacs, 2004: 242-243).

Por lo que afecta al tercer factor –el grado de responsabilidad de cada persona- manifiesta que:

> “... cada persona tiene derecho a aportar todo lo que pueda al bien común. Tendría menos posibilidades para participar si muestra que no quiere aportar nada o puede aportar poco. También tendría menos posibilidades de participar si habitualmente se comporta imprudentemente por no prever las consecuencias de los propios actos o porque no quiere responder de los resultados de su propia actuación” (Isaacs, 2004: 243).

En cuanto al hecho de que la decisión a tomar le pueda afectar personalmente Isaacs opina que:

> "Muchas veces este criterio coincidirá con alguno de los otros. Por ejemplo, al seleccionar material escolar los profesores competentes también serán los afectados por las decisiones correspondientes" (Isaacs, 2004: 243).

Establecidos estos criterios generales el mencionado autor continúa razonando de la siguiente manera: "¿Pero, en torno a qué temas se debe buscar una participación decisoria de padres, profesores y alumnos?". A esta pregunta le da la siguiente respuesta, con el fin de situar el nivel de participación adecuado a cada estamento:

> "Respecto a los padres, la situación será diferente de acuerdo con la naturaleza del centro. Pero, en todos ellos, entiendo que la misión principal de los padres es la de ocuparse de la educación de sus propios hijos y contribuir a la mejora de ellos mismos como educadores. Por tanto, el fin principal de las asociaciones de padres mediante la organización de actividades diversas. En segundo lugar, la Asociación puede canalizar la colaboración de los padres con el centro educativo, pero siempre dejando plena autonomía al centro en asuntos técnicos. Por tanto los padres, de hecho, como unidad diferenciada no tomaran decisiones respecto al centro educativo (éste no será el caso de una cooperativa de padres o en otros tipos de planteamiento jurídico. Por ejemplo, en aquellos en que un consejo de Administración sea el grupo decisorio superior)" (Isaacs, 2004: 243).

Un somero análisis de las anteriores manifestaciones referidas al modelo participativo de centros educativos de corte confesional y privado permite apreciar, primero, que la participación no siempre está basada en un "Consejo de Administración" que sería el equivalente al Consejo Escolar de los centros públicos; segundo, que se delega en las Asociaciones de padres la representación de éstos y a quienes se reconoce –como no podía ser de otro modo- el derecho a velar por la educación de sus hijos y la obligación de "contribuir a la mejora de ellos mismos como educadores". Que el centro se reserva "la plena autonomía en asuntos técnicos". Y que los padres "como unidad diferenciada" no tomarán decisiones con respecto al centro educativo. Puede apreciarse que, en grandes líneas, es básicamente el mismo esquema participativo que la ley vigente prevé para los centros públicos.

A todo lo anterior el referido autor añade lo siguiente:

> "Respecto a los profesores, la situación es más compleja. Insistimos en la necesidad de desarrollar participación consultiva con todas sus consecuencias, pero, además, el profesor debe participar en decisiones de grupo de acuerdo con su capacidad técnica… De hecho, los profesores están preparados para tomar decisiones respecto a los objetivos concretos a perseguir con los alumnos; y a los contenidos, metodología, técnicas de evaluación, distribución del horario, horas lectivas, vacaciones, etc." (Isaacs, 2004: 244).

Analizada la anterior argumentación del profesor Isaacs (2004) considero que su postura acerca del grado y alcance de la participación en los centros educativos podría sintetizarse como se expone en el siguiente parágrafo:

> “En síntesis, los profesores deben tomar decisiones en asuntos de su competencia, especialmente en torno a los objetivos, contenidos, evaluación y distribución en el tiempo de sus materias y respecto a la organización diaria del centro. En cuanto comprenden y viven los supuestos básicos del centro, más responsabilidades pueden asumir, de tal modo que puede haber estructuralmente distintos grupos de profesores tomando decisiones en áreas específicas de su competencia personal. Por otra parte, se debe desarrollar la participación consultiva en torno a todos los temas que afectan al profesor”. (Isaacs; 2004: 244)

Como se puede apreciar, esta concepción de la participación del profesorado coincide, en sus líneas esenciales, con la que la LODE (1985) y leyes posteriores que han seguido el marco por esta establecido han venido a otorgar al claustro en el ejercicio de sus funciones de asesoramiento didáctico y pedagógico. En este punto coinciden, de nuevo, la visión de **Isaccs (2004)** y la perspectiva de la legalidad vigente en los centros públicos. En lo relativo a la participación del alumnado, la opinión de este autor es la siguiente:

> “La utilidad práctica de la participación decisoria de los alumnos es mínima y conviene considerarla desde el punto de vista de su formación… no es lógico permitir a los alumnos participar en la toma de decisiones que, luego, no son capaces de ejecutar… Recoger información de los alumnos es vital en aquellos temas que les pueden afectar. Informarles, también. Incorporarles en la discusión y el estudio de distintos problemas es una actividad muy interesante. Pero las decisiones que puedan tomar tendrán que ver con su nivel de competencia técnica como alumnos, e incidirán quizá en el horario de exámenes, un plan de excursiones, una distribución de encargos, el contenido de un reglamento de alumnos, etc., pero jamás en temas que desbordan estas competencias. Por ejemplo, la selección de profesores” (Isaacs, 2004: 245).

Es decir, sí a la participación del alumnado en todos aquellos temas que entran dentro del ámbito de su nivel de competencia técnica, pero no a participar en aquellos en que su nivel de conocimiento y madurez emocional no alcance.

Más adelante, sigue el profesor **Isaacs** razonando de la siguiente manera acerca de la participación en los siguientes términos en el intento de que ésta alcance los máximos niveles posibles de eficacia al servicio del centro. Para ello sugiere lo siguiente:

> “Acabamos de indicar que la participación estará bien encauzada si se basa en la competencia técnica en el asunto a tratar, en el conocimiento, en la vivencia del ideario y en la responsabilidad personal. Podemos añadir a estos criterios el hecho de que los actos participativos tienen que ser eficaces en sí mismos” (Isaacs, 2004: 245).

Reflexionando acerca de estas palabras cabe plantearse la siguiente cuestión: ¿en qué consiste y cómo se consigue esta eficacia intrínseca de los actos participativos. Isaacs lo explica del siguiente modo:

> “La eficacia humana no es lo mismo que la eficacia mecánica. En ésta, únicamente se persigue un alto rendimiento. Es decir, se trata de lograr los mejores resultados con los mismos esfuerzos o los mismos resultados con un menor esfuerzo, o a menos precio o en menos tiempo, etc. Alto rendimiento es también parte de la eficacia, pero ésta requiere más: que el acto de participación produzca estos resultados de alto rendimiento pero que también produzca satisfacción personal en las personas que hayan participado. Únicamente así se sentirán motivados para seguir esforzándose en el futuro. En la práctica, esto significa que, al organizar algún tipo de proceso participativo, si es probable que se vayan a encontrar alto rendimiento y alta satisfacción personal en las personas que vayan a participar, se puede justificar el esfuerzo que supone el haber

> organizado el proceso. En cambio, si no se está seguro de que va a haber un alto rendimiento, o existen serias dudas de que los participantes vayan a quedar satisfechos, lo mejor será no organizarlo" (Isaacs, 2004: 245).

2.6.4. Las limitaciones del modelo participativo.

Podemos leer en algunas investigaciones sobre el tema de la participación en educación los siguientes comentarios que ofrecen una visión panorámica de lo que ha supuesto históricamente el hecho participativo:

> "Cualquier cosa que el profesorado no quiere colaborar con ella está abocada al fracaso" (F. Enguita, 1993: 47); (…) Los sectores más corporativistas de los profesores han visto que los claustros han perdido atribuciones a favor de los consejos escolares, y entonces, bueno… a continuación sacan argumentos del tipo de: qué saben los padres, …, que saben los alumnos…, para, de algún modo, negarse a participar en los consejos escolares y todo… E incluso, bueno, desde una política de fuerza, intentar mantener el poder en los claustros" (F. Enguita, 1993: 46).

> (…) "Yo creo que también en la enseñanza hay un problema ¿no?: que todo el mundo entiende de enseñanza y entonces… (…) Creo que los padres, bueno, para supervisar en líneas generales o para sabe qué es lo que se está dando a sus hijos, me parece bien; ahora, que luego se metan dónde no les corresponde, no" (F.Enguita, 1993: 49).

> (…) "llega el presidente de la fundación y dice que, bueno, que esta escuela…, pues nos vamos a adaptar a la LODE. Entonces habrá un consejo escolar en dónde ya no habrá… y acuña esta frase que me parece que está muy bien dicha. "Se acabó la dictadura de los profesores". Entonces, no hay dictadura de los profesores porque la dictadura, aunque esta no es la palabra, es de todos los estamentos que hay" (F. Enguita, 1993: 55).

El profesor **Fernández Enguita,** como puede apreciarse por los comentarios que añade a las manifestaciones recogidas en su famosa investigación "La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro", Madrid, 1993, se muestra muy crítico con la actitud del profesorado al que acusa de no dejar que el proceso participativo se desarrolle con normalidad y de imponer, a través del claustro, la "dictadura del profesorado". Las anteriores manifestaciones son fruto de diversas entrevistas recogidas en su investigación. No obstante, entre sus propias opiniones, consecuencia de su personal reflexión, hallamos las siguientes:

> "Los profesores se aferran al claustro, su órgano propio por excelencia, y tienden a ver el consejo como un mal necesario, como un lugar dónde encargar a los padres trabajos y/o demandarles recursos diversos o, en el mejor de los casos, como una mesa de negociación al otro lado de la cual se sienta la asociación de padres de alumnos, afortunadamente, en minoría" (F. Enguita, 1993: 77).

> "En general, podría decirse que la actitud ante los consejos es de rechazo o reticencia por parte del profesorado, de aceptación pero no muy esperanzada entre los padres y de indiferencia en las filas de los alumnos. La opinión de un director que antes recogimos, según la cual el claustro ha perdido poder a favor del consejo, es compartida por una buena parte del profesorado. Para éste, el consejo es más bien un engorro al que se accede de mala gana. Sin embargo, la mayoría es consciente de que, pese a todo, también domina el consejo, por lo que se toma la cosa con más tranquilidad… Para ello, ni tan siquiera hace falta contar con la mayoría pues la presencia permanente del profesorado en el centro, su posición de poder, su mayor destreza en cuestiones relativas a la administración escolar son más que suficientes para tener poco que temer tanto de los padres como de los alumnos" (F. Enguita, 1993: 77-78).

Estas palabras, opinión del autor – a diferencia de anteriores comentarios, fruto de su investigación en diversos centros- se ven enriquecidas con las aportaciones de un entrevistado, que exponemos a continuación:

> "Lo que se pretende es dar impresión que uno tiene la capacidad de decisión, cuando realmente no la tiene tanto. Es una manera nueva de hacer ver a la gente que participa y que decide, cuando en realidad las decisiones significativas no las puede tomar (…)… En general, desde mi punto de vista, la mayoría de los componentes de los consejos no tienen suficiente la autonomía ni la suficiente capacidad de reflexión como para decidir autónomamente. Entonces se suelen dejar llevar por el grupo dominante, normalmente por el director (…) en torno al cual suele haber siempre una serie de seguidores" (F. Enguita, 1993: 78).

En la obra de **F. Enguita** también se describen situaciones reales como la que sigue, que sirven para ilustrar lo que realmente sucede en los centros:

> "En cualquier caso, pueden votar como voten: todos nosotros somos once votos, y hay veinte componentes del consejo. Con lo cual, desde el otro lado, desde el punto de vista de la participación, es una chapuza, porque yo, padre, me planteo… Yo, alumno, me planteo qué hago ahí, si desde el momento en que quieran nos han barrido. O sea, desde el momento en que se diga: "Bueno, debate, diez minutos de debate", les dejan que hablen y "bueno, vamos a votar. Adiós". O sea, que es una demagogia, el consejo escolar es pura demagogia de la Administración. En todos los aspectos, como vemos; aspecto que vamos viendo [en] aspecto en que no sirven para nada" (F. Enguita, 1993: 78).

Este entrevistado se refiere, como fácilmente se puede apreciar, a los consejos escolares, de los que critica abiertamente el excesivo dominio sobre ellos que ejerce el sector profesorado: tanto su composición como su 'modus operandi' parecen estar hechos para conculcar el verdadero debate, la verdadera reflexión autónoma de los problemas que afectan al centro. Esta es, en esencia, la opinión de Fernández Enguita al respecto.

Para opinar acertadamente en las reuniones del consejo, para atinar en lo que se dice y se hace, es esencial tener acceso al caudal de información relevante que sólo circula en determinados ámbitos del centro. Así mismo es imprescindible gozar de un espacio adecuado para convivir e intercambiar opiniones con los restantes miembros de la comunidad educativa, sobre todo, con aquellos que disponen de información privilegiada. Sin el adecuado acceso de la comunidad educativa a este tipo de información y sin poderla intercambiar oportunamente con otros miembros de la comunidad educativa, la participación no tienen sentido, pierde su razón de ser y se convierte en "una demagogia, el consejo escolar es pura demagogia de la Administración" que ésta utiliza para rodear de un halo de democracia lo que verdaderamente no es tal. No obstante, hay que reconocer que "vende mucho" y que es muy "políticamente correcta" la idea del consejo escolar como principal órgano de representación de toda la comunidad escolar y depositario de unas esencias democráticas que sólo son pura imagen de cara a la sociedad: el contenido democrático real es prácticamente inexistente.

Cabe preguntarse, pues, ¿qué alicientes tienen o pueden llegar a tener tanto padres como alumnos para querer formar parte del consejo?, porque la implicación del profesorado es incuestionable pues en las elecciones a los consejos las cifras de su participación oscilan en torno al 90% (Santos Guerra, 1994: 187). Pero, ¿qué motiva la

participación de este estamento? si, como puede leerse, ‘en todo caso, los profesores no consideran que sea de una importancia esencial lo que haga o deje de hacer el consejo escolar’ (F. Enguita, 1993: 77-81; Santos Guerra, 1999: 185-191). ¿Por qué, pues, su nivel de participación es tan elevado si se compara con la de los restantes estamentos de la comunidad escolar? (la de los alumnos, la segunda cifra más importante, está entre el 60% y 70%; la de los padres, en torno al 18% y la del PAS alrededor del 83%, según los datos que podemos obtener de Santos Guerra (1994: 187), aunque nos consta que cifras mas recientes otorgan niveles participativos aún menores a padres y alumnos.

Una respuesta posible nos la facilita **Fernández Enguita** a través de la siguiente argumentación:

> “Una razón elemental es que los profesores son moderadamente respetuosos con la ley. Debe haber un consejo escolar, ya que muchas decisiones y medidas requieren su aprobación, y por tanto hay que presentarse. Además, guste o no, el consejo está ahí y no conviene dejarlo en manos de padres y alumnos” (F. Enguita, 1993: 88).

Otros motivos son un poco más egoístas, como aquellos que se deduce impelen la colaboración de algunos de los entrevistados por F. Enguita y colaboradores:

> “Me presenté porque yo… en principio, porque me gusta, me gusta controlar. Soy un cotilla y me gusta controlar, esa es la verdad (…) Sobre todo, porque a mi me gusta participar y controlar, ejercer cierto control sobre… (…) Y luego, siendo también sincero, porque es una manera de que (…) te atiendan. En el caso de que tu necesites unos balones, sé que es cauce para conseguirlos, las cosas como son, y que te van a tener una consideración distinta” (F. Enguita, 1993: 89).

Aunque no siempre es así, y puede hallarse ejemplos de motivaciones más nobles, como las siguientes:

> “Yo, como iba a ser la [encargada] de actividades [extra-escolares], pues entré por eso, porque, quieras o no, te vas a tener que venir a los consejos escolares…, digo, pues mira, ya me lo evito” (F. Enguita, 1993: 90).

O, de manera similar:

> “Pues por el tema de organización de actividades que dependen… que se deben decidir en un consejo escolar. Los viajes, que en este centro se hacen muchas actividades extra-escolares, pero a veces no se controlan lo suficiente, o no se avisa lo que se está haciendo (…) y luego, ya… pues cuestiones más relacionadas con nuestra situación como profesores tampoco nos organizamos mucho, ¿no? O sea que no tenemos muchas veces la conciencia de que… Aquí venimos a trabajar y, bueno, pues había situaciones un poco confusas ¿no?, en relación con la aplicación de la LOGSE, y en todo eso, pues también me preocupaba, porque se avecina una reforma y no se sabe muy bien cómo se va a llevar a cabo, y me apetecía participar un poco en que adaptación se iba a hacer de la LOGSE al centro y participar un poco de aportar ideas o en … o en rebatir algunos planteamientos ¿no? (F. Enguita, 1993: 90).

No obstante, también encontramos otro tipo de motivaciones:

> “Mira, no hubo candidaturas, sino [que] todo el claustro éramos votables (…) Te voy a decir mi opinión particular (…): a nadie le agrada, pues, un trabajo fuera de tu horario escolar. Bueno, sobre todo desde mi punto de vista, ya que yo tengo, pues, mucho trabajo en casa, y la familia es importante (…) Se decidió a nivel de claustro que no

> hubiese candidaturas, y todo en general, y… pues la gente fue la que me votó" (F. Enguita, 1993: 90). O bien, "hemos llegado a un acuerdo de caballeros que rotamos y pasamos todos por el consejo escolar" (F. Enguita, 1993: 90). Y otras opiniones semejantes: "Prácticamente no quiere presentarse nadie. Yo, no me hubiera gustado volverme a presentar, pero como no se presentaba nadie, alguien tiene que presentarse" (F. Enguita, 1993: 90).

Esta es una breve muestra de las principales motivaciones del profesorado que, como puede apreciarse, no destilan pasión ni un vivo interés por el hecho de formar parte del consejo, sino más bien un resignado sentido del deber o un interés egoísta fundado en los que se puede obtener a cambio de la presencia continuada en dicho consejo.

Y ¿los padres y alumnos, porque no participan tanto? Sobre todo, los padres, que son el estamento que presenta un porcentaje de participación más bajo de entre los cuatro estamentos presentes en el consejo escolar. Los datos de que disponemos, debidos a Santos Guerra, sitúan la participación de los padres en torno al 18% para el curso 90/91. Sin embargo, datos más recientes la rebajan a porcentajes en torno al 10% o incluso menores. La pregunta lógica es ¿por qué? Podemos atisbar una explicación razonable en F. Enguita (1993: 170):

> "El profesorado es más poderoso que antes de la entrada en vigor de la LODE, pero no todo el colectivo participa ya por igual de ese poder, por lo menos entre elección y elección. Como diría uno de nuestros entrevistados, el consejo (o la representación de los profesores en el consejo) 'es más manejable' que el claustro. Y, ciertamente, los representantes del profesorado en el consejo suelen ser, como hemos tenido alguna ocasión de ver los adictos a la dirección. Como una pesadilla que se muerde la cola, el sector del profesorado que más hostilmente contempla el consejo es también el que menos se interesa por estar presente en él, con lo cual termina por estar menos representado"

Como puede apreciarse, la tesis fundamental que defiende F. Enguita es que existe un excesivo dominio del consejo escolar por parte del profesorado, pero no del colectivo en su conjunto, sino de una parte del mismo que antepone sus intereses personales a los del conjunto de la comunidad educativa a la hora de plantearse la participación. De hecho, F. Enguita considera que, en general, la participación del profesorado es menor de lo que debería, por lo menos, entre elección y elección, y que cuando se anima a participar lo hace bien por intereses espúrios o egoístas, bien por obligación y no por una devoción por la calidad del proceso educativo.

En **Santos Guerra (1999: 185)** encontramos razones similares en sendas entrevistas realizadas por el autor a alumnos, quienes se manifiestan como sigue, quejándose del excesivo protagonismo del director:

> "El director siempre dice: yo pienso esto… y pregunta: ¿Estáis de acuerdo? Y eso es lo que se hace. Todos piensan que se puede hablar libremente, que hay diálogo, que se puede discrepar pero, de hecho, el Director interviene acaparando buena parte del tiempo: el señor Director dijo, el señor Director volvió a decir, el señor Director dice…"

Otras razones alegadas por **Santos Guerra (1999: 114-115)** para justificar la precariedad del proceso participativo en los centros educativos son las siguientes:

> ⁀ PRIMERO.- Se destaca la existencia de una cultura de no participación del alumnado como representantes en el Consejo Escolar: falta de estímulo participativo por parte del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las normas disciplinarias, en

la organización del aula… ‘No participo mucho, porque no sé que decir. Me pongo nerviosa (…) como no estoy acostumbrada a participar, me pongo nerviosa’ ‘La participación democrática, en general, es inexistente y si no están acostumbrados en su clase…’.

- SEGUNDO.- Se subraya la incidencia de la fuerte posición de desigualdad del alumnado, frente al poder que detenta el profesorado por su edad, experiencia, conocimiento, capacitación, poder evaluador, hegemonía numérica en el consejo… ‘Me aburro, porque siempre están hablando los mayores y a los niños no nos dejan hablar. Yo, por ejemplo, quiero dar mi opinión y me dicen que me calle’ ‘Los alumnos no asisten y si asisten no participan en los consejos por miedo a los profesores que hay presentes’ ‘Se sienten un poco apartados o alejados del tema. Se ven entre personas mayores que están discutiendo una serie de temas que ellos no comprenden, no entienden’.

- TERCERO. – La estructuración formalista de las sesiones configura un ambiente que bloquea las ya mínimas posibilidades comunicativas del alumnado. ‘Me dicen que espere mi turno y cuando llega mi turno ya se me ha olvidado lo que tenía que decir’. A lo mejor, ya han comenzado otro tema, que no tiene que ver con aquél: ‘Pienso que se podría hacer un diálogo un tanto más familiar para que ellos se integraran más’.

- CUARTO.- Los temas habituales tratados en las sesiones del consejo suelen ser ajenos a los intereses del alumnado, desmotivando su actuación y provocando su aburrimiento: ‘Yo cría que eso era para defender a los alumnos y ¡que va! Eso es otra cosa. Eso es estar tú allí, están hablando de un tema, pero a ti no te preguntan nada ni intervienes para nada. Es aburridísimo (…) yo es que no quiero ir, porque eso es muy aburrido. Me voy a borrar’.

- QUINTO.- Por último podemos mencionar la desvalorización participativa de los alumnos/as que es percibida por aquellos/as y se manifiesta en ciertas interpretaciones del profesorado, que explican la situación por falta de interés, de responsabilidad, de capacidad,… de los alumnos y alumnas representantes: ‘Hay una chiquilla que venía, pero desde que se ha echado novio, no aparece (…) los alumnos lo más que saben es protestar en un momento dado…’ ‘Los alumnos no acuden por falta de interés. Vinieron el primer día dos y después no han vuelto. Tienen poco interés en el colegio. Son pocos los que pasan al Instituto y… en todo caso, los que vienen es una forma de distraerse y de ahí no pasan’ (Santos Guerra, 1999: 114-115).

Continuando con su discurso podemos ver que de esta forma tan clara sintetiza Santos Guerra los impedimentos que halla la posible participación del alumnado. A estos argumentos podríamos añadir otros de F. Enguita (1993: 150):

> ‘Los alumnos detectan que hay una contradicción entre la relación cotidiana basada en la sumisión y la pretensión de que, de repente (como quien dice, en los días de fiesta), se conviertan en elementos participativos que preguntan, dirimen, debaten, sugieren, etc. como si se pudiera dar un giro de ciento ochenta grados de la noche a la mañana (…) En tercero [de bachillerato], el problema que te encuentras es que a la gente le han educado desde primero y segundo a que esté callada, y llega tercero y la gente no participa en las clases. Y se parten la cabeza, los profesores, a veces, porque dicen que no participamos. Entonces dices: pero, bueno, vamos a ver, si nos están diciendo todos los días que no participemos, que nos callemos, que tal y que cual, ¿Por qué ahora nos presionan para decirnos eso?’.

Y, otra interesante opinión, debida a un profesor, que leemos en F. Enguita (1993: 150):

> ‘Realmente, hay una falta de base de aprendizaje de la participación. A una persona que no se le dan cauces para participar, no aprende a participar, y eso se tiene que fomentar a partir de la misma metodología de la enseñanza. Cuando la metodología y la enseñanza del aula no son participativas, porque no lo son, el alumno tiene lagunas. Un alumno

> que nunca se le dan posibilidades de decidir, pues luego no sabe decidir, y cuando se le deja decidir se sale del tiesto. Una persona que está todo el rato sentada en la clase sin poder tomar ningún tipo de decisiones, al final no va a ser una persona con capacidad de decidir, a no ser que se forme por otra parte. Entonces, hay una incoherencia entre lo que se predica… (…) Por el contexto en el que estamos, la participación suena muy bien ¿no? Nos movemos en un mundo democrático y tal, ¿cómo vamos a decir que no somos participativos? Eso es una cosa que decimos de boquilla pero luego, muchas veces, no somos capaces de hacerle y, sobre todo, no somos capaces de hacerle donde deberíamos: la clase, desde el primer eslabón'.

Con todas las opiniones que hemos presentado, creemos haber realizado un suficiente análisis, tanto en profundidad como en amplitud, de las limitaciones que presenta la participación tanto del alumnado como de los padres, a través de las opiniones vertidas en las obras de aturdes del prestigio de Santos Guerra y Fernández Enguita, a quienes debemos un sincero agradecimiento por la solidez, profundidad y claridad de sus obras.

Una última cita, como colofón a este capítulo, debida también a F. Enguita, que se refiere a un informe debido al Ministerio sobre participación y a otro de Elejabeitia también sobre el mismo tema:

> 'Casi tres cuartos se ocuparán de elaborar y aprobar la programación general del centro (72,2%) y más de un cuarto de revisarla y evaluarla (28,5%), casi dos tercios de la memoria anual (63,5%) y casi un tercio de supervisar diversos aspectos de la actividad docente (31,3%).
>
> Lo que ocurre es que ninguna de estas cifras porcentuales nos dice cómo se ocuparon los centros de estos temas, si mediante profundos debates o procediendo a aprobarlos ritualmente, si buscando el consenso entre las partes o haciendo funcionar el rodillo de la mayoría de profesores. Lo más probable es que lo hicieran más o menos de la manera dominante en los nueve centros de nuestra investigación' (F. Enguita, 1993:155-156).

A modo de conclusión, con la intención de proporcionar una visión completa del tema, recurrimos una vez más al profesor F. Enguita:

> 'Quizá lo más sorprendente de este estudio, al menos para el investigador, no sea el triste panorama de la participación sino la reiteración con la que aparece, con independencia de que se trate de centros públicos o privados de educación básica o secundaria, con direcciones y claustros progresistas o conservadores y cualquiera que sea la composición social del alumnado y las familias. Lo cual sólo puede interpretarse en un sentido: la resistencia de las organizaciones en general, no importa que estén dominadas por la propiedad o por el grupo profesional, y de estos grupos en particular, a cualquier forma de control o participación en los procesos de decisión por parte del público. Junto a esta tónica general aparecen diferencias que hay que calificar de menores' (F. Enguita, 1993: 156).

2.6.5. Análisis de la participación de los diferentes estamentos.

Santos Guerra (1994: 187-190) analiza con detalle tanto las causas de la baja participación del estamento 'padres' como lo que denomina la 'problemática de los consejos escolares en acción'. Con respecto a las causas de la baja participación de los padres señala las siguientes:

- "Los padres tienen que acudir al centro Escolar para realizar la votación. No sucede así con los miembros de los demás estamentos.
- En los centros de alumnos mayores, no está bien vista por estos la presencia de los padres/madres en los centros.

- Hay quien piensa que en los centros los alumnos mayores, lo que hacen los padres es suplantar la responsabilidad y la autonomía de los hijos, que ya habrían de poder defender sus intereses, derechos y exigencias.
- Las dificultades de reunión, conocimiento y maniobra para los padres son importantes. No tienen dónde verse, dónde trabajar, dónde organizarse.
- En algunas ocasiones, los profesores/as no ven con buenos ojos la presencia de los padres en el centro, sea por experiencia negativas, sea por temores infundados, sea por considerar que son ellos los especialistas de los procesos que se desarrollan en el aula.
- Los padres y las madres deben solicitar permiso en sus lugares de trabajo para poder votar. O bien han de abandonar otras ocupaciones para hacerlo.
- Las rencillas entre los miembros de las APAS y los que no están afiliados o las que organizan personas pertenecientes a APAS diferentes dificultan la tarea de representación" (Santos Guerra, 1994: 187-188).

Siendo tantas las causas que limitan la tan deseada y necesaria participación de los padres en los consejos escolares no es de extrañar que ésta sea sensiblemente baja. No obstante, puntualiza **Santos Guerra (1994: 188)** lo siguiente:

> "Los porcentajes difieren notablemente si se atiende al nivel de los centros. En los niveles de preescolar, Educación Especial y Educación General Básica la participación es más elevada, descendiendo en Bachillerato, Formación Profesional, enseñanzas Artísticas y Escuelas Oficiales de Idiomas. La causa puede situarse en la edad de los alumnos y la posible actitud de los padres que no consideran necesaria la participación".

Además de los impedimentos al a hora de acceder al consejo escolar, este órgano presenta importantes disfunciones en sus dinámicas internas que cuestionan su papel como órgano de gobierno de los centros educativos. **Santos Guerra (1994: 188-190)** enumera como tales las siguientes que, dada su enorme trascendencia, transcribimos de forma exhaustiva:

a) Un Consejo Escolar que marca las líneas maestras del centro y un Director que gobierna la institución desde los presupuestos teóricos y metodológicos diferentes. Las votaciones efectuadas en el consejo escolar no siempre representan el sentir del Director. De tal manera que, la línea marcada por el órgano colegiado hubiera de ser llevado a cabo en la acción directa por un equipo directivo discrepante. O se le obliga a dimitir o se le fuerza a obrar en contradicción con sus propios esquemas.
b) La guerra de intereses estamentales puede llevar a un forcejeo poco propicio para alimentar un debate rico y positivo sobre educación. Profesores que se enfrentan a los padres/madres, alumnos que defienden unos reales o supuestos intereses frente a las actuaciones del profesorado, padres/madres más empeñados en enmendar la plana a l os profesores que en reflexionar de forma sosegada.
c) Asociaciones de padres enfrentadas que se disputan la hegemonía en el Consejo y en la marcha del centro. A veces, una asociación surge precisamente como oposición a otra a la que consideran beligerante respecto al profesorado o a la Dirección. Los profesores la convierten en un aliado frente a otra APA que tiene un planteamiento crítico.
d) Apatía y anomia frente a participación. Los profesores piensan que van a tener que hacer entrega de un tiempo gratuito y hacer frente a unos problemas de los que se librarán si no se presentan a las elecciones. Esto da lugar a situaciones diversas: caza y captura de candidatos por parte de la Dirección, turnos anuales para representar a los compañeros en el consejo… Los padres/madres pueden considerar que ese tiempo que dedican a las reuniones acaban siendo una amenaza para los hijos, sobre todo cuando adoptan una postura crítica sobre la actuación del profesorado.
e) Existencia de representantes domesticados por la Dirección, tanto de padres/madres, profesores y alumnos. Las maniobras de la Dirección al respecto pueden ser burdas o muy sutiles. Llamadas, promesas, adulaciones, etc. hacen que algunos candidatos

accedan a la presión. Al final se formará un consejo Escolar monocorde en el que no aparecen posturas discrepantes.

f) No se practica la representación. Cada uno de los miembros del Consejo Escolar tienen la representación de su estamento. Esto requiere un nivel de comunicación, de información y de discusión que exige un tiempo y una actitud. No siempre sucede así. Las prisas, la falta de cultura democrática, la simplificación de los procesos, la evitación de los conflictos, abrevian o eliminan estos mecanismos de representación.

g) Confusión en las funciones. Aunque la ley determina las funciones del Consejo Escolar, pueden existir fronteras difusas en la interpretación de los aspectos que son exclusivamente profesionales, de gestión o de gobierno. No clarificar las funciones puede llevar al consejo a inmiscuirse en las competencias del claustro o de la Dirección o bien a hacer dejación de sus auténticas responsabilidades.

h) Sensación de inoperancia. Un elemento que erosiona la participación es la composición o la sencilla impresión de que todo lo que se hace en el Consejo Escolar es una pérdida de tiempo. ¿Qué es lo que se consigue con la asistencia, con la discusión, con la aportación de propuestas? Si los miembros de la comunidad escolar piensan que todo está decidido, que sólo actuarán de comparsas y que es inútil cualquier esfuerzo para cambiar o mejorar, es lógica la desmotivación y el desencanto.

i) La mala organización de las sesiones es un obstáculo para el buen funcionamiento y la mejora de las actividades de participación. Las fijación de días y horas convenientes para la celebración de las sesiones, la mala o escasa difusión de los documentos, la pobre o mala información sobre los temas, el acaparamiento de las intervenciones durante la sesión, lo procesos sibilinamente adulterados de votación, etc. impiden que se genere un ambiente propicio para la participación y el entusiasmo.

j) Un dirigismo explícito o camuflado por parte de la Dirección impedirá una participación efectiva de la comunidad: si entienden que todo está previamente fijado, si está mal visto discrepar, si se entiende como una deslealtad la crítica, si se imponen los juicios desde la jerarquía institucional, si se amedrenta a los alumnos con opiniones catastrofistas, no será fácil un funcionamiento democrático del consejo escolar.

k) Si se burocratiza en exceso el funcionamiento del consejo, acelerando las cuestiones de fondo para dar cabida solamente a las cuestiones de trámite, el consejo se irá desvirtuando y empobreciendo en sus funciones, las actitudes leguleyos pueden surgir de da dirección o de algunos padres/madres. En cualquier caso, la tarea que se realiza en estas condiciones se devalúa en su dimensión educativa.

l) La confusión epistemológica, producida por una ausencia de debates y por la polisemia de muchos términos del ámbito educativo, lleva a una fuerte confusión, acentuada en situaciones en que todos parecen estar de acuerdo. ¿Qué se entiende por educación, disciplina, aprendizaje, respeto, valores, democracia? ¿Qué se entiende, en definitiva, por calidad en la educación? Todos están de acuerdo con la afirmación genérica de que se debe aumentar la calidad educativa de los centros, pero las discrepancias comienzan y llegan al límite cuando se pretende concretar el contenido de las afirmaciones" (Santos Guerra, 1994: 188-190).

Es realmente sorprendente el acierto y la precisión con la que el profesor Santos Guerra describe numerosas situaciones que se viven en la realidad diaria de los centros educativos. Tales hechos se le escapan a alguien que no los haya podido observar detenidamente 'desde dentro' o a quien no posee el ojo suficientemente avezado como para identificar con precisión la compleja red de relaciones, de complicidades, de intereses, de antagonismos, etc. que se levantan entre quienes participan en la vida interna de los centros. El relato es tan preciso, tan claro, tan sincero, que hace innecesarios posteriores comentarios sobre su idoneidad.

2.7. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DIRECCIÓN PROFESIONAL?

2.7.1. ¿En qué debería consistir la profesionalización de la función directiva?

2.7.1.1. De cómo debería ser planteada la dirección profesional de los centros de primaria y secundaria en España.

La profesionalización de la función directiva en educación debería ser aquella forma de acceso y de ejercicio de las funciones inherentes al cargo de director/a que estuviere basado en una serie de competencias profesionales del candidato/a a ocupar el puesto que le diferenciases claramente del resto de docentes que tienen a su cargo. Tales méritos deberían ser, sin ánimo de ser exhaustivos, una experiencia docente y/o directiva superior a la media de los docentes evaluada de forma positiva por expertos acreditados expresamente para esta labor; una formación inicial rigurosa y selectiva superada con éxito; una formación continua exigente y obligatoria para seguir ejerciendo la función directiva enfocada claramente desde un punto de vista práctico, que ayudare a resolver los problemas de la realidad cotidiana de los centros; la pertenencia a un colectivo profesional con tareas claramente diferenciadas de la docencia; la estabilidad suficiente en el cargo como para llevar a cabo un completo proyecto de dirección; el acceso al cargo de acuerdo a los principios de publicidad, mérito y capacidad; una notable autonomía en el ejercicio de la función directiva; una carrera profesional exclusiva de la función directiva basada en los méritos acreditados en su ejercicio…

Todos estos requisitos capacitarías al director/a para el ejercicio del cargo sin que los docentes y otros miembros de la comunidad educativa puestos bajo su jurisdicción tuvieren que participar de forma directa en su elección para el cargo. Debería poder mantenerse en el ejercicio del mismo en función de cualidades 'profesionales' demostradas, evaluadas por profesionales externos al centro y que tuvieren en cuenta la eficiencia demostrada en el desempeño de sus responsabilidades, la justicia en la toma de decisiones, el eficaz liderazgo de su equipo de colaboradores y de toda la comunidad educativa, etc. Lo que no debería ser es un constante juego de 'tira y afloja' entre grupos de intereses opuestos que pugnaran por elevar a 'su' candidato/a al cargo y para ello utilizaran todo tipo de argucias faltadas de ética, mentiras, difamaciones interesadas, juicios subjetivos o tendenciosamente parciales sobre la labor profesional realizada, actitudes leguleyos para obstruir llevadas a cabo por quienes detentaren el poder, etc. porque todo este tipo de conductas perjudican gravemente al centro y la calidad de la educación en él impartida, como es fácilmente comprensible. Estas son actitudes propias de otros tiempos y de otros ámbitos –la guerra, la política- que deben ser superadas, so pena de permanecer anclados en un pasado poco rentable desde el punto de vista de la calidad educativa.

No obstante lo anterior, hay que tener presente que el gran dilema que se plantea la presente investigación no es sencillamente contribuir a modelar una posible y futura dirección profesional para los centros educativos españoles, sino también el responder a la cuestión de si este hipotético modelo sería compatible con el modelo participativo preexistente que procede de la LODE (1985) y que, con alguna modificación circunstancial, ha llegado hasta el momento presente.

Por las numerosas razones ya expuestas en anteriores capítulos se parte del hecho de que es necesaria e incluso imprescindible la participación de la comunidad educativa en el ejercicio de la función directiva en los centros educativos de primaria y secundaria. Sin embargo, necesitamos precisar en qué grado y de qué manera debe ser llevada a

efecto dicha participación. Como ya se ha explicado en el capitulo anterior, el término 'participación' ofrece numerosas y variadas acepciones, aunque el consenso en torno a la necesidad de su presencia en los centros es unánime. Por tanto, el problema estriba en determinar el grado y la forma como debe ser desarrollada dicha participación.

La otra cuestión esencial a la que habría que dar respuesta es si profesionalización de la función directiva y participación de la comunidad educativa son entre sí compatibles y, si no lo fueren, en qué grado y de qué modo. La presente investigación se propone poner en evidencia el mayor número posible de argumentos –a favor o en contra- para resolver aceptablemente las cuestiones aquí planteadas.

2.7.2. Las motivaciones del directivo profesional.

2.7.2.1. De cómo habría que motivar a los directivos profesionales: ¿con dinero o con prestigio profesional?

¿Debe ser el dinero el principal motivador?, es decir, ¿puede y debe ser el dinero el que compense la mayor responsabilidad y especial dedicación que requiere el ejercicio de la función directiva? Creemos que la respuesta ante este dilema debe ser categórica: no. En este mismo sentido se manifiesta **Álvarez (2003 b)** cuando escribe lo siguiente:

> "Y, finalmente, la variable personal. La variable personal es una variable que a algunos nos preocupa muchísimo, que es otra variable que condiciona el estilo. Y la variable del estilo personal está condicionada por los incentivos que se le ofrecen. En fin, qué incentivos va a tener la dirección a partir de ahora; ¿incentivos sólo económicos? Miren, no funciona. En Francia, en las convocatorias a dirección, (ya saben ustedes cómo es el modelo francés, modelo de cuerpo de dirección, igual que el cuerpo de inspección) en la convocatoria de plazas de hace dos años, nos lo contaba un Inspector General en el Congreso del Fórum de Oviedo de hace dos años, quedaron vacantes mil doscientas plazas, porque no se presentó gente; y el sueldo de director, el sueldo neto francés es de 750.000 pesetas, y quedaron vacantes 1.200 plazas, es decir, el incentivo económico que parece que es el que se pretende en la ley no es el único. **Hay otros incentivos, que están estudiados cuáles son. Desde luego, los directores que están aquí sentados saben cuáles son los incentivos que no tienen, y esos no se contemplan".**

En referencia a este tema cabe citar que son bastantes los directivos entrevistados que reclaman mayores compensaciones económicas por el ejercicio de sus funciones ejecutivas. No obstante, la teoría motivacional y limitaciones de tipo presupuestario desaconsejan este camino.

Como bien señala Hunter (2005) basándose en las ideas expuestas por Frederick Herzberg y otros psicólogos behavioristas, cabe diferenciar, en lo referente a motivación par el desempeño, entre **dos tipos de factores: De satisfacción y de motivación**. Al respecto, leemos en Hunter (2005: 182-183) lo siguiente:

> "Los factores de satisfacción, también denominados factores de mantenimiento, son aquellas cosas que las personas deben recibir de su empleador por hacer incluso un mínimo esfuerzo por su trabajo. Estos factores incluyen los salarios, los beneficios, las condiciones laborales, y otras condiciones básicas de higiene y seguridad. El equipo de Herzberg concluyó que, una vez satisfechas estas necesidades de los empleados, el hecho de incrementar el factor de satisfacción no los motiva a trabajar con más empeño. Por ejemplo, ¿los empleados que ya están satisfechos con los beneficios de su organización, trabajarían más si su plan ofreciera beneficios para sus mascotas? Sin embargo, si el personal 'no está satisfecho' con uno de estos factores de mantenimiento, quizá ni siquiera haría el mínimo esfuerzo. Por otro lado, los factores de motivación son aquellas condiciones que estimulan al personal a poner más energía, esfuerzo, y

> entusiasmo en sus tareas. Estos factores incluyen el reconocimiento, la valoración, el elogio, la oportunidad de crecimiento, el desafío, la tarea significativa y la satisfacción del trabajo. Herzberg descubrió que incrementar un factor de motivación estimula al personal a dar más".

Igualmente, **Hunter (2005: 183-184)** cita una encuesta de la nacional Association of colleges and Employers realizada a estudiantes cuando iniciaban su vida laboral. En orden de importancia, estos factores eran:

- Disfrutar de lo que hacen
- Usar sus habilidades y talentos
- Progresar en el desarrollo personal
- Sentir que lo que hacen es importante
- Recibir buenos beneficios
- Recibir un reconocimiento por el buen desempeño
- Trabajar en un lugar que les gusta
- Recibir un generoso salario
- Trabajar en equipo

Además, cita **Hunter (2005: 184)** una investigación exhaustiva efectuada por el profesor Gerald Graham de la Universidad Estatal de Wichita que reveló que:

> "la motivación más poderosa es el reconocimiento personal e inmediato de los gerentes. De hecho, el estudio concluyó que las maneras más eficaces de motivar al empleado son: 1º El reconocimiento personal del gerente, 2º Los agradecimientos escritos del gerente, 3º El ascenso por desempeño, 4º El elogio en público, y 5º las reuniones para fomentar la moral".

Es decir, se trata de estimular las necesidades humanas de más alto nivel tal y como las concibió Maslow. En **Alonso Puig (2004: 37-45)** hallamos diversas referencias a la pirámide de necesidades de Maslow (que distingue los siguientes niveles de necesidades humanas en forma piramidal, que deben ser satisfechas en orden ascendente comenzando desde la base -dónde radica lo meramente fisiológico- hasta llegar a la cúspide -dónde se sitúan necesidades de tipo espiritual: 5º Auto-realización; 4º Reconocimiento; 3º Amor y compañía; 2º Seguridad; 1º Necesidades fisiológicas) pero desde una perspectiva laboral que **Alonso Puig (2004: 42)** convierte en la siguiente pirámide de necesidades: 5º Ayúdame a ver el sentido a lo que hacemos; 4º Reconoce y utiliza mi talento; 3º Demuestra que te importo, cuenta conmigo; 2º Tratame bien; 1º Compénsame bien por mi labor.

La clave, por tanto, radica en poder situar este tipo de labor –la función directiva- en la punta de la pirámide (en **"ayúdame a ver sentido a lo que hacemos"**). En las necesidades de este nivel se describiría:

> "La necesidad que todo ser humano tiene de experimentar que crece y se desarrolla, que expresa al máximo su potencial. Es el nivel de la autenticidad, de la aceptación y de la creatividad. Es el nivel dónde encontramos un sentido trascendente en nuestra vida, un propósito, algo que nos mueva. Este nivel hace referencia a la visión y a la misión que hay en nuestra vida, es decir, al qué y al porqué trascendente de lo que hacemos" **(Alonso Puig, 2004: 40).**

Otra recomendación de este autor sería la siguiente:

> "Si se fomenta un clima en el que las personas puedan comunicarse con respeto y autenticidad (y no un clima basado en prejuicios y etiquetados), y se genera un sentido de comunidad, una complicidad sustentada sobre un tipo de comunicación que conlleve conexión y relaciones de afinidad; si, además, las personas se sienten atendidas y apoyadas ante la dificultad y los errores,

en lugar de verse juzgados y atacados como personas, esa relación de afinidad y fidelidad aumentará de manera sostenida. Para ganarse el derecho a corregir hay, sistemáticamente, que reconocer.

Si, por otra parte, a esas personas se les da cancha y responsabilidad para que aporten iniciativas, entonces su situación emocional, mental y fisiológica permitirá que sus potencias trabajen a un nivel desconocido, dado que se pondrá en marcha la presión, el entusiasmo por crecer y desarrollarse. Esto llevará a una explosión de la creatividad, la cual sólo florece cuando el ser humano se siente libre y puede enfocar su atención en el destino hacia el que avanza ilusionado, en lugar de tener su atención dividida al sentir que sus necesidades más básicas no son ni siquiera mínimamente cubiertas" **(Alonso Puig, 2004: 41-42).**

Este debería ser el marco en el que se desarrollase y creciera un modelo directivo profesional de centros. En la base debe encontrarse ese deseo profundo y sólido de la propia auto-realización personal del directivo al tiempo que facilita la auto-realización de todos los que tiene bajo su responsabilidad. Esto, evidentemente, no puede retribuirse sólo con dinero y éste no puede ser la principal causa que incentive a asumir este tipo de funciones.

El segundo tipo de razones son de índole estrictamente crematística y hacen referencia al hecho de que los recursos económicos de que se dispone para retribuir el ejercicio de la función directiva son escasos porque deben dedicarse a otro tipo de actividades, como el mantener unos estándares elevados de calidad educativa en el aula. Aun suponiendo que fuere mejorada la retribución económica que ahora perciben los directores a cambio de aumentar los requisitos de acceso y permanencia en el cargo que exige un modelo directivo profesional, es difícil que el aumento sea significativo –es decir, un salto cuantitativo importante- pues la Administración tiene otras prioridades como, por ejemplo, dedicar tales recursos a la educación del alumnado en el aula: ordenadores, profesorado de apoyo, instalaciones, etc. La función directiva debería concebirse como una vocación diferenciada de la docencia pero que parte de ésta como base de inspiración y que comparte con ella una profunda vocación de servicio. Ésta y un aumento significativo de haberes no son técnicamente incompatibles, pero tampoco se necesitan inexcusablemente la una al otro.

Tal como está diseñada actualmente la función directiva en educación afectada por una evidente falta de planificación, hace inviable la captación de una buena parte de los más aptos para su desempeño. No atrae por su excesiva responsabilidad, su escasa retribución, las pocas posibilidades de promoción profesional, el escaso prestigio social, etc. Los interesados en acceder a su desempeño, la mayor parte de las veces, se sienten atraídos por motivaciones espúrias: "*la mayoría de la gente accede a la dirección por motivos diversos entre los cuales la vocación directiva no es el más frecuente" (FUND; entr. Nº 64; 223: 4-5)* más que siguiendo su vocación directiva o de servicio a la comunidad educativa.

De idéntica manera, destaca la sensación que tienen la mayoría de los directivos de estar sometidos a un exceso de responsabilidad que, además, está escasamente retribuida: "*Demasiada responsabilidad con respecto a las compensaciones económicas que se reciben o por el apoyo administrativo y legal que se le dispensa al cargo de director. ¡Demasiada responsabilidad! (FUND; entr. 64; entr. Nº 64; 223: 5-8).*

2.8. ¿QUÉ TIPO DE DIRECCIÓN REQUIERE UNA ESCUELA ALTAMENTE EFECTIVA?

2.8.1. Una visión panorámica de la cuestión.

Un análisis global de lo manifestado en las entrevistas permite sintetizar en 3 ejes el plan de desarrollo de la dirección educativa para llegar a las mayores cotas de calidad en el desempeño de su función: 1ª La formación, tanto inicial como continua; 2ª la evaluación, llevada a término en forma de auto-evaluación o de evaluación externa, en dos variantes: bien realizada por la Inspección Educativa, bien por agentes ajenos al centro; 3ª Una adecuada selección de la persona que debe encarnar la dirección y de su equipo, basada en los principios de capacidad, mérito y publicidad.

De los aludidos 3 ejes, consideramos que el fundamental, la verdadera columna vertebral de un adecuado desarrollo de la función directiva, es el tercero, pues la experiencia demuestra que el factor humano se constituye en la base que sustenta todos los demás aspectos, que son de índole instrumental y auxiliar. Sería totalmente improductivo disponer del mejor sistema de evaluación o dar una formación de élite a personas no idóneas, que no supieran sacarles partido por no tener capacidad suficiente o adecuada vocación para el ejercicio de cargos directivos en educación, tarea que requiere, como ya se ha justificado en anteriores capítulos, de una auténtica vocación de servicio a la comunidad. Sin duda, la clave de todo el proceso radica en una correcta selección del candidato/a al puesto.

Por tanto, la primera pregunta que debemos hacernos si queremos hallar una solución razonable a este tema es ¿cuál debería ser el perfil adecuado para desempeñar con eficiencia el cargo de director? Otras preguntas auxiliares podrían ser ¿existe un único perfil o son varios? Y, si es lo segundo, ¿cuál es el perfil más adecuado para cada situación y cada centro? Vamos a intentar dar respuesta a las anteriores cuestiones.

2.9.APORTACIONES TEÓRICAS AL DISEÑO DE UN MODELO DIRECTIVO PROFESIONAL PARA LOS CENTROS EDUCATVOS ESPAÑOLES (o de cómo debería ser en el futuro el ejercicio de la función directiva para la calidad en educación).

2.9.1. Descripción del problema.

> "Nadie entendería que el director de una fábrica de zapatos fuera un ingeniero que desconociera en absoluto los procesos de diseño, producción, marketing y ventas de los productos de su empresa. Nos parecería normal que tuviera conocimientos significativos de la Historia del zapato, de los diferentes modelos que existen en el mercado en función de los intereses, gustos, edad, contexto de sus posibles clientes, que tuviese información al día de las investigaciones que se hacen sobre los nuevos materiales aplicables al calzado, que investigase en su factoría materiales potencialmente interesantes para la fabricación de modelos innovadores.
>
> Algunos pensamos que la dirección de un centro educativo, al igual que cualquier puesto directivo en el resto de los ámbitos profesionales supone una formación definida y experiencia previas, un modelo de acceso profesional y capacidades específicas" (Fernández Díaz et al., 2002: 250).

Para los teóricos de la dirección educativa como los mencionados autores **(Fernández Díaz et al., 2002)** el perfil del director profesional es el de un experto en

tareas educativas, alguien que, por su experiencia, domina los entresijos de la profesión docente. Este perfil profesional, de experto altamente cualificado, requiere de un elevado nivel de formación y ésta de una alta capacidad intelectual y de mucho esfuerzo y dinero. Tamaña inversión sólo puede ser amortizada al cabo de mucho tiempo y debería ser una garantía de asentamiento y continuidad en el cargo o, de lo contrario, nadie se arriesgaría a embarcarse en una aventura tan poco rentable. ¿Qué sentido tiene dedicar años y años a formarse como directivo y como docente en educación si, ya en el ejercicio del cargo, cualquier "movida" del claustro puede echarlo todo al traste? Hay que tener claro, por tanto, que si una persona elige el camino de la función directiva porque tiene cualidades objetivamente demostrables para ello, éste debe ofrecerle unas garantías de justicia y estabilidad que compensen el esfuerzo necesario en la adquisición de la formación y la experiencia necesarias para el idóneo desempeño del cargo. No obstante, algunos entrevistados sugieren, para ocupar el cargo de director, un perfil netamente gerencial o, incluso, político, y reservan el papel de técnico en gestión pedagógica a un subdirector pedagógico creado adhoc o al jefe de estudios.

La decisión de hacer evolucionar el modelo directivo en educación hacia la profesionalización no es tarea fácil. Si llegara el caso, debería ser tomada en las más altas instancias de la Administración y requiere de un riguroso y vasto estudio previo que proporciones unas referencias claras sobre el camino que deba seguirse: cómo debe ser planteada; qué ventajas y qué inconvenientes conlleva; cómo pueden éstos ser superados, etc. Sólo una cuidadosa y realista planificación previa puede salvar el proyecto, de por sí controvertido y complejo, del fracaso que ya han sufrido una buena parte de las innovaciones educativas.

Pero no tendría sentido imponer un cambio tan importante "desde arriba" sin contar con el beneplácito consciente de una buena parte de la comunidad educativa del Estado español, pues sería condenarla irremisiblemente al fracaso. Consciente de ello, la presente investigación tiene un doble objetivo: primero, aportar elementos de juicio al estudio previo mencionado; segundo, contribuir a suscitar un debate amplio y profundo sobre el tema que permita dilucidar si la mayoría de la comunidad educativa puede aceptar o no un modelo directivo profesional para la dirección de los centros educativos de primaria y secundaria. Y, si la respuesta fuere afirmativa, necesitaríamos saber con detalle cómo debe plantearse el modelo (o sistema, o paradigma…). De hecho, existiendo una mayoría significativa que considere necesaria la profesionalización de la función directiva, mantenerla e incluso ampliarla depende, en gran parte, del acierto en el planteamiento e implantación de nuevo sistema directivo.

La presente investigación toma como referencias fundamentales el trabajo "Dirección Profesional y Calidad Educativa" del profesor **Joan Estruch (Barcelona, 2002)**, las aportaciones de diversas asociaciones de directivos en educación (como AXIA, entre otras) y las manifestaciones de los entrevistados e intenta, tomándolos como guía, profundizar en la temática de la dirección profesional. La obra de Estruch, pionera en el tema, presenta una doble vertiente de ensayo e investigación que nos parece muy apropiada para abordar la cuestión. La presente investigación es deudora de la misma en muchos aspectos y su autor agradece encarecidamente al profesor Estruch su inteligencia y audacia al abordar con tanto acierto tan novedoso y candente tema.

Para comenzar, se hace necesario partir de una realidad: por el momento la dirección profesional de centros educativos no existe, siendo sólo una alternativa de futuro que no

sabemos si llegará o no a concretarse. Si nos cuestionamos acerca de las posibilidades de su futura existencia es debido a que somos muchos los que hemos detectado importantes anomalías en el funcionamiento del modelo creado al amparo de la LODE (1985).

Esto último se ha hecho patente a lo largo de la investigación que hemos llevado a cabo: son numerosos los directivos de centros que, cuando menos, se plantean la posible existencia de una dirección profesional de centros educativos en primaria y secundaria. Pero al hablar con ellos, dos problemas surgen ante nosotros: el primero y principal, es cómo plantear la profesionalización para hacerla coherente y atractiva; y, segundo, cómo evitar repetir los errores del pasado, cuando se pretendió implantar modelos similares de corte profesional. Son muchos, sobre todo en primaria, los que identifican profesionalización con el extinto cuerpo de directores del franquismo. Y una futura dirección profesional no puede plantearse repitiendo esquemas que ya han caducado sino, basándose en el presente, proyectarse adecuadamente hacia el futuro.

Estruch (2002; 115-121) sugiere las siguientes "diez razones para cambiar el modelo directivo escolar":

> "1º Es una anomalía dentro de los modelos directivos democráticos y desarrollados… El modelo ibérico ha quedado reducido a una anomalía, aislada y sin prestigio dentro del panorama internacional.
>
> 2 º Es democrático, pero no más democrático que los modelos profesionales europeos… La definición del modelo español como "democrático" no lo define por su rasgo diferencial, que es la no profesionalidad. Por otra parte, la elección democrática del director no garantiza por sí sola la prestación de un servicio educativo de calidad a los ciudadanos, que es la finalidad principal de los sistemas educativos de los países democráticos. En algunos estados norteamericanos, los jueces o los jefes de policía local son elegidos, pero no está demostrado que eso garantice un mejor servicio a los ciudadanos.
>
> 3º Se basa en unos principios ideológicos obsoletos.
> El origen del modelo directivo no profesional está en la Revolución de los Claveles (1974) de Portugal, cuando, con el derrocamiento de la dictadura salazarista, se puso en marcha el último intento de revolución de inspiración marxista en el mundo occidental. La auto-gestión escolar se concebía como una palanca, un primer paso hacia la auto-gestión de la empresa y del conjunto de la sociedad. Una situación parecida, aunque más moderada, se produjo poco después en España durante la transición democrática. El ámbito escolar fue dónde más lejos se llevaron los planteamientos de ruptura con la dictadura franquista. El clima asambleario de los centros públicos se vio después legitimado y apoyado con decisiones orientadas a debilitar todo lo que significase autoridad, concepto que quedó asimilado al de dictadura: supresión de los cuerpos de catedráticos y de inspectores; creación de un modelo directivo de inspiración auto-gestionaria (LODE)… Algunas de estas medidas fueron posteriormente rectificadas (LOPEG), pero todavía sigue pendiente la reforma a fondo de la dirección escolar, que se ha convertido en la última reliquia de los principios antiautoritarios de mayo del 68.
>
> 4º En teoría es participativo, pero en la práctica apenas lo es.
> El modelo directivo LODE/LOPEG se basa en la participación en la gestión por parte de todos los estamentos de la comunidad educativa, desde el conserje y los alumnos hasta los padres y profesores. Por eso el órgano directivo máximo no es el director, sino el órgano co-gestionario: el consejo escolar. De hecho, sin embargo, la participación siempre ha sido mínima. La abstención en las elecciones a representantes de los padres suele rondar el 90%. Así mismo, desde siempre la mayoría de directores han tenido que ser nombrados a dedo por la Administración por falta de candidatos. Se trata de una persistente y gravísima contradicción de un modelo basado en la participación.

5º No garantiza con suficiente eficacia las demandas de los usuarios.
La bajísima participación de los padres de alumnos en la gestión de los centros se debe a múltiples causas, pero fundamentalmente podemos atribuirla a que es más formal que real y no satisface sus demandas como usuarios del servicio educativo. Cuando los padres de los alumnos tienen un problema individual o colectivo ese sistema tan participativo se muestra incapaz de resolverlo con eficacia, sobre todo cuando afecta al estatus funcionarial del profesorado. La ausencia de una figura reconocible que responda del funcionamiento del centro ante los usuarios es una grave deficiencia de la escuela pública.

6º Posibilita un mal uso de la autonomía de centros.
Con la reforma, los centros disponen de un grado importante de autonomía curricular, pero la ausencia de liderazgo pedagógico posibilita que sectores del profesorado puedan instrumentalizar esta capacidad de decisión a favor de sus intereses particulares y no de acuerdo con las necesidades de sus alumnos. Como el director no tiene competencias en materia pedagógica y la supervisión externa es muy débil, se produce una autonomía sin control, campo abonado para que se pueda hacer un mal uso de ella. La LOPEG trató de corregir el problema tímidos mecanismos de gestión eficaz (evaluación del centro, evaluación del profesorado y los equipos directivos…), pero apenas se han puesto en marcha de manera consecuente. Nos hallamos, pues, ante un proceso inverso al de los demás países europeos dónde el aumento de la autonomía de los centros ha ido acompañado del esfuerzo de la dirección que se hace responsable, por medio de la rendición de cuentas, de que esta autonomía esté al servicio de los intereses generales. Por tanto, en nuestro caso, aumentar la autonomía de los centros sin cambiar el modelo directivo podría ser incluso contraproducente.

7º Provoca un vacío de autoridad que fomenta las actitudes individualistas y corporativistas.
El modelo directivo no profesional es en buena parte resultado de una traslación de los mecanismos de la vida política: elecciones a representantes (diputados) en el consejo escolar (parlamento) que eligen a un profesor como director (jefe de gobierno). Sin embargo, el director se parece más a un rey constitucional, que reina pero no gobierna. Sus atribuciones son de carácter representativo y coordinador, sin apenas capacidad para tomar decisiones y llevarlas a la práctica con eficacia. Pero en el ámbito de la política, el rey constitucional tiene como complemento necesario un primer ministro que impulsa la acción de gobierno. En cambio, en los centros públicos, el director no gobierna, pero tampoco lo hace nadie. De esta manera se produce un vacío de autoridad que ha sido calificado de “anarquía organizada” (M. Álvarez, 1990). El funcionamiento del centro se convierte en una suma poco coherente de actuaciones individuales a menudo valiosas y bien intencionadas, pero faltas de visión de conjunto, de liderazgo que cohesione, estimule y establezca prioridades. En estas condiciones y de manera especial en los centros públicos de secundaria, se hace muy difícil la creación de una cultura de centro y la consolidación d un trabajo en equipo orientado a alcanzar unos objetivos compartidos.

8º No permite ejercer la jefatura de personal.
Una de las disfunciones más graves del modelo directivo no profesional es su falta de competencias sobre los profesionales que trabajan en el centro, el profesorado y el personal no docente. La normativa dice que el director es el jefe de personal, pero el sistema funcionarial no le da ninguna posibilidad de incentivar a los profesionales de alto rendimiento ni de sancionar a los de bajo o nulo rendimiento. Esto hace que el sistema dé a todo el mundo un trato igualitarista, en el que el criterio principal de diferenciación salarial se basa en la antigüedad.

No se trata sólo de que la normativa dé pocas atribuciones al director, sino que, además, no puede ejercerlas a causa del rígido marco de actuación de que dispone. El director es un compañero de aquellos que provisionalmente dirige y a los cuales debe el cargo. Cuando acabe su mandato, volverá a ser un profesor cualquiera, que convivirá con aquellos a los que ha dirigido. Esta situación favorece, entre los profesores, la idea de que el director es un compañero que ha de defender los intereses del profesorado ante los usuarios y la Administración, no un líder que impulsa la mejora de la calidad educativa del centro. La hegemonía del profesorado, sumada a las inercias del sistema funcionarial, conlleva la debilidad de los controles internos y externos sobre la actuación profesional, lo que favorece las actitudes individualistas y corporativistas.

Por otro lado, la Administración considera a los directores más como representantes de los centros que como parte de la Administración educativa. Esta ambigua dualidad de roles es una de las principales fuentes de desgaste de los directores.

9º No puede incidir en lo más importante en un centro educativo: los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Como consecuencia de su falta de competencias sobre el profesorado, el director no puede liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje. No puede intervenir en cuestiones tan importantes como: el rendimiento global de los alumnos, las estrategias para innovar y mejorar los aprendizajes, la coordinación del trabajo del profesorado, la formación permanente, la adecuación de los currículums a las necesidades de los alumnos, etc. No existe una instancia que lidere globalmente el funcionamiento pedagógico del centro. Las competencias pedagógicas quedan repartidas y compartimentadas en diversos organismos: el claustro, los departamentos, la inspección,… Es cierto que el director puede influir a través de estos órganos, pero la normativa no le da un papel institucional relevante o de liderazgo. Así pues, el director, que en teoría es el jefe de una organización educativa no tiene ni intervención destacada ni responsabilidad directa respecto a lo que es la misión principal de un centro educativo.

10º La mejora de la calidad educativa exige un cambio de modelo directivo.
Es evidente que una dirección débil, inestable, no profesional y poco prestigiada no es y no podría ser nunca un potente instrumento para la renovación y para la mejora de la calidad educativa de los centros y del sistema educativo. Las argumentaciones destinadas a justificar el agónico mantenimiento de un modelo tan claramente ineficaz y obsoleto no se basan en la defensa de sus ventajas, sino más bien a las posibles reacciones que podría provocar un cambio de modelo".

A las razones apuntadas añade que:

"El modelo no profesional nació en unas circunstancias históricas determinadas y cumplió una función socio-política justificable dentro de su contexto histórico, pero ahora la mejora de la calidad del sistema educativo exige un cambio radical del modelo directivo escolar. Como dice el informe Delors, "uno de los factores principales si no el principal, de la eficiencia escolar es la dirección del centro".

Este cambio no se puede plantear de forma aislada, sino dentro de un conjunto de reformas complementarias, de manera especial las referidas a la autonomía de centros y a la renovación de la profesión docente. El nuevo modelo tendría que orientarse hacia la profesionalización de la dirección dentro de la cual caben diversas modalidades que habría que debatir" (Estruch, 2002: 121).

Después de exponer sus argumentos a favor de un cambio de modelo directivo que evolucione hacia la profesionalización, Estruch hace una "Propuesta de modelo directivo profesional, participativo y de calidad" basado en los siguientes ejes:

A) La experimentación permanente en el ámbito de la gestión y la dirección escolar.
B) La despolitización del debate educativo.
C) Pasar de la participación formal en los procesos a la participación real en el control de la calidad educativa.
D) Un consejo escolar flexible y abierto a la participación social.
E) Un nuevo liderazgo pedagógico, participativo y de calidad.
F) La autonomía del centro educativo.
G) Una dirección profesional adaptada a las características de cada centro.
H) Selección del director basada en criterios profesionales.
I) El director profesional como líder de un proyecto educativo de calidad.
J) Evaluación de la gestión directiva y del centro.
K) La renovación de la profesión docente, factor decisivo del cambio educativo. (Estruch, 2002: 125-158).

Analizamos detenidamente las propuestas de Estruch en cada una de sus modalidades. En el apartado A) leemos que:

> "Existe un acuerdo general acerca de que los cambios educativos requieren una experimentación previa antes de su generalización al conjunto del sistema. Tanto la ley General de Educación como la LOGSE fueron experimentadas en centros piloto. Sin embargo, los distintos cambios introducidos en el modelo directivo no se han experimentado previamente. Han sido proyectos diseñados por políticos y especialistas con muy poca participación de los directores. Esta ha sido una de las razones de los graves desajustes entre lo que las normas fijaban y las necesidades reales de gestión de los centros" (Estruch, 2002: 125).

Es consciente de que en temas de dirección educativa también es necesaria la constante experimentación y por ello sugiere que:

> "Los cambios sociales y educativos, la enorme diversidad de situaciones de los centros aconsejan revisar y actualizar constantemente los modelos de organización y dirección de las instituciones educativas… De la misma forma, se ha aceptado que la renovación pedagógica, la adaptación curricular, han de ser constantes, hay que plantearse que la renovación organizativa ha de ser también constante… Debería haber unos cuantos centros que, dotados de gran autonomía y vinculados a la formación inicial y permanente del profesorado, pudieran estudiar y experimentar de manera permanente en el ámbito de la gestión y la dirección… Con objeto de que sus experiencias no fuesen resultado de circunstancias excepcionales y pudieran tener valor paradigmático para el conjunto del sistema tendrían que combinar un grado de autonomía y singularidad suficiente para innovar, pero dentro de un marco legal y contextual no demasiado alejado de los restantes centros públicos (Estruch, 2002: 126).

Cuando aborda el apartado B) referido a la necesidad de despolitizar el debate educativo advierte que:

> "La primera condición para que ese debate sea fructífero es descargarlo al máximo de planteamientos ideológicos y políticos… Este claro síntoma de retraso y de la conflictividad con que el país emprendió su modernización ha impedido llegar a grandes acuerdos sobre educación entre las fuerzas políticas y sociales a diferencia de lo que es habitual en las democracias más consolidadas. Después del franquismo se llegó a un importante, pero precario, pacto escolar en la Constitución de 1978, cuya concreción se dejó por completo en manos del partido que gobernara. Mientras que grandes temas de estado se resolvieron con un admirable espíritu de consenso, la educación quedó al margen de ese espíritu, como si no fuera una de las grandes cuestiones de estado. Esa falta de acuerdo básico, esa politización excesiva de la educación ha provocado que nuestro sistema educativo esté sometido a una permanente inestabilidad. Dejando aparte el ámbito universitario, desde 1978 ha habido un ritmo compulsivo en materia de legislación educativa… Como resultado de todo ello, tenemos un promedio de una ley orgánica cada tres años y medio, ritmo que es más propio de una república bananera que de un estado europeo.
>
> En cambio, en España no sólo ha habido proliferación de leyes educativas sino que unas han ido contra las otras, como resultado de una lamentable tradición que establece que el partido gobernante aprueba su ley educativa con el rechazo radical del partido que está en la oposición. Cuando este llega al gobierno, sustituye la ley educativa anterior por la suya propia. Y así sucesivamente… Se ha creado así una situación de cambio permanente, de hacer y deshacer constante, de falta de planificación a medio y largo plazo. La educación tiene una periodización larga muy distinta a la de la política, que se rige por plazos cortos, el de las elecciones cada cuatro años… Uno de esos acuerdos debería ser el modelo de dirección escolar, que en todas las democracias consolidadas ha sido tratado como una cuestión inserta dentro de la consolidación de las estructuras organizativas del Estado. Casi nunca ha constituido un tema polémico, politizado, sometido a los vaivenes de la alternancia en el poder. Y es que se trata de una cuestión más técnica que política, que hay que enfocar con criterios de eficacia educativa y de optimización de los recursos. Es decir, el debate debe girar en torno a qué modelo directivo puede propiciar un mayor servicio a los ciudadanos" (Estruch, 2002: 126-129).

En referencia al apartado C) “De la participación formal en los procesos a la participación en el control de la calidad educativa”, Estruch explica que:

> Todos los datos sobre la participación escolar, desde hace muchos años, indican de manera clara y persistente que la participación de la comunidad escolar en la gestión del centro es más formal que real, y claramente favorecedora de los intereses estamentales del profesorado, el único sector que participa masivamente en las elecciones de sus representantes al consejo escolar.
>
> Por el contrario, la participación de los padres en las elecciones de sus representantes es escandalosamente baja: en secundaria no llega al 5% y en primaria es algo superior, pero en conjunto apenas se supera el 10%. La explicación de esta masiva abstención es compleja, pero no se puede atribuir al desinterés de los padres por la educación de sus hijos, que sí se manifiesta en otros ámbitos: pertenencia a la asociación de padres del centro, asistencia a reuniones de curso, entrevistas con el tutor, asistencia a celebraciones, actos o competiciones deportivas en las que intervengan sus hijos…” (Estruch, 2002: 131).

En lo que atañe al siguiente apartado, el D) referido a “Un consejo escolar flexible y abierto a la participación social” leemos lo siguiente en la obra de Estruch:

> “... Por lo que se refiere al sector padres, el primer paso ha de ser acabar con la liturgia para-política de las elecciones a representantes de padres. Unas elecciones con una abstención que ronda el 90% están totalmente injustificadas. Debe reconocerse la realidad: la participación activa sólo interesa a una minoría de padres, preparados y concienciados, ese 10% que podemos identificar con los dirigentes de las APAs. Este sector, ya legitimado por su elección en la asociación es el que debe tener participación directa en el consejo escolar” (Estruch, 2002: 134).

Y añade otros argumentos con el fin de justificar su postura. Por ejemplo, que:

> “Uno de los grandes motivos de la abstención en las elecciones a representantes de padres es que no se sabe muy bien a quién votar ni con qué criterios: ¿a la persona, a un programa, a la asociación que representa? Esto crea una ambigua relación entre el representante y sus representados… resulta muy cuestionable la presencia estamental en el consejo escolar del personal de Administración y servicios (administrativos, conserjes, personal de limpieza…). Es un sector importante que asegura el funcionamiento de la infraestructura del centro, y su opinión, directamente o a través de su representante sindical, ha de ser tenida en cuenta respecto a las cuestiones de las que se ocupan. Pero no tiene ningún sentido su participación en un organismo como el actual consejo escolar, interviniendo en la elección del jefe de personal y en la adopción de decisiones pedagógicas y de gestión, privilegio impensable en cualquier empresa o institución.
>
> ... Los alumnos, a partir de cierta edad, deberían participar en la vida del centro básicamente a través de sus delegados de clase y sus asociaciones de estudiantes. Sus interlocutores tendrían que ser los equipos docentes, los tutores y el equipo directivo del centro. Pero su participación permanente, estamental, en el consejo escolar tendría que dar paso a intervenciones puntuales, específicas, para tratar determinados asuntos de su interés. Aquí también se trata de aceptar, de reconocer lo que ya viene ocurriendo en la práctica” (Estruch, 2002: 134-135).

Cuando aborda un nuevo apartado, el referido al “Nuevo liderazgo: participativo, pedagógico y de calidad”, Estruch manifiesta que:

> “La relación entre la dirección profesional y la participación de la comunidad escolar no tiene porque ser, ni mucho menos, conflictiva. Por el contrario, una y otra se complementan y se apoyan mutuamente. De acuerdo con los más recientes estudios sobre liderazgo escolar (Álvarez, 1998; Aaron, 2000), el director profesional ya no es ni puede ser un jefe autoritario o carismático, sino que necesita escuchar, delegar, compartir, consultar las opiniones de la comunidad escolar para actuar como líder un proyecto educativo compartido… la dirección escolar tiene que basarse en el liderazgo compartido, participativo… pero el liderazgo

> participativo nada tiene que ver con la auto-gestión o la co-gestión. En él existen una responsabilidad y una autoridad claras, pero no son ejercidas con autoritarismo, sino mediante la creación de un clima de consenso y de participación. Este tipo de liderazgo no requiere, pues, "dotes de mando", sino convicciones firmes, dotes de persuasión, capacidad de negociación, habilidades comunicativas, etc." (Estruch, 2002: 137).

Tomando como fundamento tales razonamientos, Estruch enuncia los que, a su parecer, deberían ser los diez principios del liderazgo participativo, que exponemos a continuación:

> 1º Orientación hacia el aumento permanente de la calidad, entendida como mejora del servicio educativo en beneficio de los alumnos y de la sociedad.
>
> 2º Planificación con visión de futuro, basada en la renovación educativa, en la adaptación a los cambios sociales y educativos.
>
> 3º Detección y análisis de los problemas: recogida de información receptividad ante las opiniones y propuestas, establecimiento de un orden de prioridades, diferenciación entre lo accesorio y lo principal.
>
> 4º Toma de decisiones con objetivos claros, temporalizados, evaluables.
>
> 5º Impulso de acuerdos acerca de las decisiones: información general y sectorializada para que todos sepan cual es su responsabilidad, búsqueda de consenso, reformulación de objetivos a partir de la incorporación d las aportaciones personales o grupales.
>
> 6º Ejecución compartida de las decisiones: trabajo en equipo, coordinación, distribución de responsabilidades, delegación de tareas.
>
> 7º Supervisión general del proceso ejecutivo: control de la temporalización, coordinación de los distintos ritmos de trabajo, reajustes en función de imprevistos y novedades, estímulo de los grupos de alta implicación, estímulo y control de los grupos de baja implicación.
>
> 8º Evaluación del proceso. Objetivos alcanzados y no alcanzados, análisis de los factores que han contribuido a los resultados, positivación y fomento de la autoestima colectiva y personal; distribución equitativa de incentivos morales y materiales.
>
> 9º Auto-evaluación del director y asunción de la responsabilidad propia y de la compartida.
>
> 10º Balance y retro-alimentación: búsqueda de nuevos objetivos de mejora (Estruch, 2002: 137-138).

Si nos centramos en el aspecto F), dedicado a la autonomía de centros, hallamos las siguientes consideraciones en Estruch:

> "Con la reforma, los centros disponen de un grado importante de autonomía curricular, pero la ausencia de liderazgo pedagógico posibilita que sectores del profesorado puedan instrumentalizar esta capacidad de decisión a favor de los intereses particulares y no de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Como el director no tiene competencias en materia pedagógica y la supervisión externa es muy débil se produce una autonomía sin control, campo abonado para que se pueda hacer un mal uso de ella… nos hallamos, pues, ante un proceso inverso al de los demás países europeos, dónde el aumento de la autonomía de centros ha ido acompañado de refuerzo de la dirección, que se hace responsable, por medio de la rendición de cuentas, que esta autonomía esté al servicio de los intereses generales. Por tanto, en nuestro caso, aumentar la autonomía de los centros sin cambiar el modelo directivo podría ser incluso contraproducente" (Estruch, 2002: 118).

Por todo lo anterior sugiere Estruch las siguientes consideraciones en referencia al uso que se hace o puede llegar a hacerse de la autonomía de centros. Primero, distingue entre tres clases o niveles de autonomía: a) estamental; b) de libre mercado; c) la impulsora de un proyecto de calidad. En referencia a la autonomía estamental leemos que:

> "La autonomía estamental es, pues, una autonomía sin control del mercado ni de la Administración, que fácilmente puede degenerar en un mal uso de los recursos públicos en beneficio de intereses particulares. Podría llegar a originar una perversa combinación de la reclamación permanente de más recursos públicos con la defensa de una autonomía sin control. Por ello no es exagerado afirmar que dar más autonomía a los centros manteniendo el modelo directivo no profesional podría llegar a resultar incluso contraproducente, porque podría provocar una situación injusta: los recursos públicos podrían ser utilizados para sustentar los privilegios corporativos de unos pocos, no para prestar un servicio educativo de calidad a todos los ciudadanos" (Estruch, 2002: 140).

En referencia al segundo tipo de autonomía, la de libre mercado, opina lo siguiente:

> "En una empresa privada el empresario puede ascender o contratar a quién quiera, a sus familiares o amigos, pero sabe que si los que ha seleccionado no son eficaces, el rendimiento de la empresa se resentirá, y quizá él mismo acabará pagando las consecuencias de su nepotismo. El mercado actúa, pues, como mecanismo de control" (Estruch, 2002:140).

Pero matiza la eficacia del mercado como mecanismo regulador poniendo de manifiesto, con el siguiente ejemplo, que puede llegar a producir efectos "socialmente injustos". Afirma Estruch lo siguiente:

> "Esta concepción liberal de la autonomía es la que se aplicó al ámbito educativo en Gran Bretaña durante el gobierno conservador de Margaret Thatcher. Los centros eran evaluados externamente, y sus resultados publicados para que sus padres conocieran los mejores y los peores a la hora de matricular a sus hijos. De esta manera los centros mejor clasificados obtenían más solicitudes y podían seleccionar a los mejores alumnos. Por el contrario, los centros peor clasificados, recibían menos solicitudes, y habían de aceptar a los alumnos problemáticos. Se creaba así un círculo vicioso del que era difícil salir: los centros mejores, mejoraban, peroles peores empeoraban. Por otra parte, como la asignación de los recursos dependía del número de alumnos, resultaba que los centros más solicitados obtenían más recursos que los centros menos solicitados, que eran los que más los necesitaban. No hace falta insistir demasiado en que la aplicación de estos criterios empresariales a la educación provoca efectos socialmente injustos" (Estruch, 2002: 140-141).

La tercera tipología de autonomía que propone Estruch trata de combinar el servicio público con los estímulos de la libre competencia. La define el autor como:

> "Una autonomía que surge de la necesidad de atender mejor las necesidades educativas de los alumnos, de adoptar el currículum y la organización al contexto social y cultural. Su objetivo es la mejora constante del servicio que ofrece. Dentro de esta misión el aumento de la capacidad de decisión del centro irá acompañado de una mayor responsabilidad, de una rendición de cuentas acerca de los resultados educativos que ha dado el uso de esa autonomía. Esa autonomía requiere una dirección profesional, que lidere el centro y oriente a todos sus componentes hacia la mejora de los resultados educativos, hacia la consecución de unos objetivos de calidad compartidos por la comunidad educativa" (Estruch, 2002: 141).

Por tanto, Estruch considera que "la dirección profesional aparece, pues, como un elemento organizativo estrechamente unido a la autonomía del centro orientada a la búsqueda de una mayor calidad educativa" (Estruch, 2002: 141).

Cuanto al apartado G), referente a una dirección profesional adaptada a las características de cada centro explica lo siguiente (Estruch, 2002: 142):

> "La condición sine qua non de una alternativa profesional al modelo actual es que haya abundancia de candidaturas, es decir, que se pueda seleccionar a los mejores candidatos. Para acabar con la actual falta de candidatos hay que hacer atractiva la dirección y los cargos directivos en general por medio de:
>
> a) aumento de la satisfacción en el ejercicio del cargo, dándole estabilidad, prestigio, y, sobre todo, capacidad de decisión
> b) aumento considerable de la retribución económica
> c) transformación de la dirección en una categoría profesional específica, inserta dentro de una carrera profesional abierta a todo el profesorado

Sigue explicando el profesor Estruch que:

> "Teniendo, pues, asegurada la presentación de más candidatos que plazas vacantes, el problema se sitúa en la selección de esos candidatos. El primer paso del acceso a la dirección sería la acreditación, que se obtendría a través de la experiencia, con evaluación positiva, en cargos de coordinación o de equipo directivo y a través de un curso de formación, no meramente presencial, sino selectivo y con evaluación. El número de acreditados tendría que ser superior al de plazas vacantes, con objeto de asegurar varias candidaturas por vacante" (Estruch, 2002: 142)

Diseñada la estructura general del modelo, se atisba un "problema de más difícil solución: cómo distribuir a los acreditados en los centros". Para ello, propone Estruch la siguiente solución:

> "En los modelos centralistas como el francés, la Administración selecciona a todos los directores a escala nacional, mientras que en los modelos descentralizados anglosajones, cada centro selecciona a su director, pero en ambos casos el director viene de fuera del centro, como garantía de imparcialidad y objetividad en el ejercicio de sus funciones de jefe de personal. El modelo profesional que proponemos demandaría que el director fuese de fuera del centro, pero quizá en una primera fase y teniendo en cuenta el peso de la tradición española del director-compañero, podría darse la posibilidad de que a la vacante de un centro pudieran presentarse tanto los candidatos del propio centro como los de fuera. Esto exigiría un enorme cuidado para evitar prácticas 'endogámicas' " (Estruch, 2002: 142-143).

En cuanto al siguiente apartado, el H) dedicada a la selección del director basada en criterios profesionales Estruch nos sugiere las siguientes ideas:

> "Todos los estudios coinciden en señalar que la forma de seleccionar al director es el factor que más condiciona su actuación posterior. Por una parte, crea unas condiciones de acceso que establecen un perfil previo, al que deberán adaptarse los futuros candidatos. Por otra, fija unas reglas de permanencia en el cargo, de cese y de renovación del mandato que no sólo condicionan al director, sino también a las autoridades educativas de que depende y a la comunidad escolar que dirige. Mucho más la lista de competencias legales, estas son las verdaderas reglas del juego, ya que acotan el margen de actuación del director. Por tanto, el principal reto de un modelo directivo profesional está en hacerlo compatible con la participación de la comunidad escolar, y de manera especial, es imprescindible que se produzca un clima de colaboración entre el director y los profesores del centro. De momento, describiremos brevemente tres posibles modalidades que tratan de encontrar un punto de equilibrio entre los criterios profesionales, generales, y los criterios específicos, adaptados a la problemática de un centro concreto" (Estruch, 2002: 144).

Para poner en marcha la dirección profesional, Estruch concibe tres modalidades o caminos que podrían seguirse:

1º Modalidad basada en un proyecto de mejora de centro
2º Modalidad basada en un nombramiento provisional
3º Modalidad basada en una comisión mixta de expertos,

la Administración y el centro **(Estruch, 2002: 144-146).**

Con respecto a la primera modalidad, el mencionado autor propone la constitución de:

> "Una comisión formada por expertos (inspectores, directores) y por representantes de la Administración seleccionaría a los candidatos con una prueba que consistiría en la elaboración de un proyecto de mejora del centro… De esta manera se trataría de superar el clásico planteamiento de las oposiciones, con objeto de que en la selección del director no sólo se tenga en cuenta sus habilidades genéricas, sino también su capacidad de adaptación de resolución de los problemas concretos de cada centro… La comisión seleccionaría los tres mejores candidatos y los presentaría al consejo escolar (cuya composición y atribuciones serían las que hemos descrito anteriormente). El consejo escolar se entrevistaría con cada uno de los tres candidatos para valorar su adecuación a las necesidades del centro, que expresaría mediante una puntuación. Paralelamente, la inspección evaluaría la experiencia, el currículum vital y los méritos profesionales de los candidatos. Las notas del proyecto de mejora, de la entrevista y de los méritos profesionales se sumarían en términos absolutos o podrían ser ponderados, dando más importancia relativa a alguno de los tres componentes de la selección" (Estruch, 2002: 144-145).

Cuanto a la segunda modalidad referid, **Estruch (2002)** ha concebido lo siguiente:

> "La Administración nombraría y asignaría destino a los acreditados o a los directores de otros centros con criterios objetivos (méritos profesionales y adecuación a las necesidades del centro). Durante un curso, el director tendría destino provisional en el centro asignado. En este período conocería la problemática del centro y, a partir de aquí, elaboraría un proyecto de dirección que presentaría a la autoridad educativa y al consejo escolar del centro. Si el proyecto fuera valorado positivamente por ambas instancias, el director obtendría destino definitivo en el centro. En caso contrario, volvería a la situación de profesor acreditado" (Estruch, 2002: 145-146).

En lo referente a la tercera modalidad propuesta por Estruch, éste propone que:

> "La especificidad de esta modalidad es una única comisión seleccionadora, en la que estarían representados en proporción variable (paritaria o con predominio de una de las partes) los expertos, los representantes de la Administración y algunos representantes del consejo escolar del centro. La prueba sería la que se ha descrito en la primera modalidad. A ella habría que añadir la valoración de los méritos profesionales… También es fundamental que la selección se base en un proyecto de mejora del centro, que después el director deberá llevar a término. De esta forma se establecería un compromiso entre el director y la comunidad escolar que ha de dirigir, un compromiso basado en la mejora del centro mediante la implicación y participación de todos los que lo integran" (Estruch, 2002: 146).

Sobre el siguiente factor, el I) Estruch considera que:

> "Una vez elegido, el director dispondría de amplia capacidad de liderazgo (curricular, de gestión de recursos humanos y materiales) para llevar adelante su proyecto de mejora. Tendría competencia para nombrar a su equipo directivo y a los cargos de coordinación" (Estruch, 2002: 147).

A lo anterior añade Estruch (2000: 147) una cita de **Gómez Dacal (1991: 120)** en la que se destaca una de las principales limitaciones del modelo participativo:

> "Mientras el director 'profesional'... sabe que la participación de todos los implicados en el proceso de trabajo, en las funciones directivas es un factor de productividad de gran importancia, cuya optimización es una exigencia inexcusable para asegurar la eficiencia de la organización, el no profesional la entiende, de acuerdo a la cultura de la dirección en la que él se inscribe, no en términos de productividad, sino en los de instrumento para otorgar satisfacción a los sectores cuya confianza debe mantener, con lo que no

> está asegurado que no dé muestras de entreguismo hacia unos e intolerancia hacia otros, situación que genera autoritarismo e ineficacia".

Sigue explicando este autor acerca de dos cuestiones controvertidas que "el hecho de que pudiera provenir de fuera del centro no tendría por que producir tensiones en el claustro. El director tendría que implicar al claustro y al conjunto de la comunidad educativa en la consecución de los objetivos de mejora" (Estruch, 2002: 147). En una línea similar se manifiesta Batanaz (2000) en su artículo "Hacia la profesionalización de la función directiva en España: una investigación basada en el pensamiento del colectivo docente" dónde lleva a cabo una acendrada defensa de la necesidad de la evolución del actual modelo directivo hacia uno de características profesionales. En el mismo, el profesor Batanaz considera el principal obstáculo que debería salvar un hipotético modelo profesional es la mentalidad opuesta al mismo del colectivo docente, pero llega a la conclusión, después de un riguroso estudio sobre este problema, de que dichas resistencias mentales pueden ser salvadas.

Al igual que Estruch, se plantea cuestiones capitales en referencia al vigente modelo directivo:

> "a) En qué medida la solución adoptada en nuestro país para la dirección de instituciones educativas responde a las modernas concepciones sobre el liderazgo en educación? -que también considera que debe basarse en el liderazgo pedagógico- b) ¿Cuáles son los verdaderos fundamentos para la adopción de un modelo que se aparta, en las variables sustanciales (selección, información y sustrato profesional) de los planteamientos generalmente seguidos en el entorno de la Unión Europea? c) ¿Es beneficiosa o perjudicial para el desarrollo del sistema educativo español la vigencia y prolongación del actual modelo de dirección de instituciones educativas? d) ¿Qué variables del mismo sería necesario revisar para contribuir a la configuración de un perfil de dirección de instituciones educativas en España adecuado a las características y necesidades de nuestro sistema educativo?" (Batanaz, 2000: 429).

En referencia a las limitaciones del modelo LODE (1985), Batanaz (2000: 430) considera que:

> "En España, el problema de la dirección de instituciones educativas adolece de una tradición errática de decisiones cuyas formulaciones actuales se alejan sensiblemente de las elaboraciones científicas generalmente consensuadas en torno a la cuestión. Es necesario, en consecuencia, acometer dos tareas urgentes: 1: Desvelar las manifestaciones y fundamentos del actual desequilibrio entre las formulaciones científicas sobre la dirección de instituciones educativas y las soluciones prácticas puestas en acción en España. 2: Contribuir, con aportaciones fundadas científicamente, a establecer y consolidar los elementos esenciales del perfil profesional de la dirección de instituciones educativas en nuestro país"

Son estas mismas tareas, en lo fundamental, los objetivos que se plantea la presente investigación en forma de tesis doctoral y el doctorando que suscribe estas líneas coincide en lo esencial, con los planteamientos de Batanaz (2000: 432) cuando expresa que:

> "Las investigaciones realizadas hasta el presente en España sobre el problema de la dirección escolar son escasas y, aunque de indudable valor, en muchas ocasiones eluden los aspectos esenciales de la cuestión o manifiestan debilidades científicas insalvables por haberse realizado desde posiciones teóricas dependientes de postulados previos o por estar sobre la vinculación o el rechazo gratuito de soluciones ajenas a nuestro contexto "

A este problema, se añade otro no menos importante con respecto a la implantación de un posible modelo directivo profesional de centros educativos, que Batanaz (2000: 433) sabe expresar de la siguiente manera:

> "Los gestores políticos no siempre han puesto un cuidado especial en la formación profesional de los directores de instituciones educativas, en parte porque creen que desde el poder pueden directamente introducir los cambios, otras porque no creen en la capacidad de los directores para reformar las estructuras y prácticas escolares. Lo cierto es que el camino recorrido en los últimos cuarenta años no lleva a ninguna parte. La profesionalización no se ha producido: en muchas ocasiones, el director es un representante de la administración central o local o representante político de diversos sectores de interés. En ninguno de los casos, el director ejerce un papel de liderazgo pedagógico, que el objeto de la escuela, en consonancia con el carácter de institución al servicio de la sociedad"

Uno de los principales obstáculos que ha hallado quién suscribe estas líneas en transcurso de su investigación es el hecho de hallar muy pocas investigaciones que tratasen el tema de una posible profesionalización de la función directiva. Son muy escasos los trabajos científicos sobre este tema, de ahí la imperiosa y urgente necesidad de acometer dicha tarea para lo cual la presente investigación pretende aportar su grano de arena. De la falta de investigaciones acerca de un posible modelo directivo profesionalizado de centros educativos se hace eco Batanaz (2005: 446) con las siguientes palabras:

> "A partir de 1990 la investigación sobre dirección escolar se incrementó sensiblemente, hasta el punto de alcanzar un cierto grado de saturación, como lo pone de manifiesto la reiteración de los temas estudiados (Murillo, Barrio y Pérez-Albó, 1999). Una nota común caracteriza, sin embargo, a casi todas las investigaciones llevadas: a pesar de la evidente inoperancia del modelo socio-político implantado por la LODE en 1985, admitida de forma generalizada por la práctica totalidad de quiénes se han ocupado del estudio, pocos, por no decir ninguno, de los investigadores que han tratado el asunto han realizado propuestas claramente destinadas a superarlo; por el contrario, la mayor parte de las investigaciones contienen solamente propuestas 'maquilladoras' del modelo, llegando bastantes de ellas a persistir en su defensa".

En lo esencial, como bien puede apreciarse, coinciden los planteamientos de Batanaz y Estruch. Éste demuestra a lo largo de su dilatada exposición una clara aversión a determinadas actitudes del profesorado de quién denosta -al igual que Fernández Enguita- su acendrado corporativismo y su individualismo. Con argumentos como el que sigue o similares justifica la necesidad de un modelo directivo profesional: "La falta de objetivos claros y comunes es uno de los inconvenientes más graves del modelo directivo no profesional, cosa que fomenta el corporativismo y el individualismo de los diferentes componentes del claustro y de la comunidad escolar" (Estruch, 2002: 147-148).

El siguiente argumento que presenta el autor en el apartado J) hace referencia a la evaluación de la gestión directiva y del centro. Como muchos otros, considera que:

> "Sin evaluación no puede haber calidad, porque es el impulso imprescindible para la mejora permanente. Por otro lado, la cultura de la evaluación permanente es la mejor garantía de que el director/a utilizará su capacidad de liderazgo sin cometer arbitrariedades. El control de los resultados es mucho más eficaz que las reglamentaciones. Al cabo de unos años del cambio de director, el centro sería evaluado… la evaluación interna se basará, sobre todo, en el proyecto de mejora presentado por el director en el proceso de selección. Se tendrían que combinar parámetros de rendimiento académico con otros que tuvieran en cuenta las características sociales y culturales del alumnado. Es decir, además de los rendimientos académicos se tendrían

en cuenta aspectos cualitativos como: la convivencia y la disciplina, la participación, el clima interno, la satisfacción de las familias, etc. El director y la Inspección dirigirían el proceso evaluador interno, con la participación del consejo escolar. Esta evaluación interna sería completada y cotejada con una evaluación externa que se basara en indicadores de calidad educativa de ámbito territorial más amplio. Sin embargo, habría que dar prioridad a los criterios de calidad relativa o de valor añadido, para evitar que el uso exclusivo de instrumentos estadísticos globales dejara siempre en mala situación a los centros con dificultades derivadas de su entorno social y cultural. Un centro podría quedar por debajo de los mínimos globales, pero si hubiera mejorado respecto a la situación anterior su evaluación sería positiva. Este tipo de evaluación basada es las especificidades de cada centro requiere un importante grado de autonomía de los centros. Frente al uniformismo cultural, la distribución de los recursos humanos y materiales tendría que ser asignada de acuerdo con las necesidades de cada centro… La evaluación de la gestión del director iría muy ligada con la del centro. Así se frenarían las posibles desviaciones burocráticas hacia una gestión directiva inamovible, al margen de los resultados educativos del centro. El director expondría a la autoridad educativa un informe sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de su proyecto de mejora. En caso de que quisiera continuar en el mismo centro, presentaría otro proyecto para los próximos años… para no renovarlo, la autoridad educativa habría de emitir un informe negativo razonado y contar con los informes negativos de la inspección y del consejo escolar… el director que perdiera su cargo por haber sido evaluado negativamente podría presentar su candidatura a la dirección de otro centro, ya que su fracaso en un centro determinado podría ser atribuible a causas que no necesariamente descalificaran de manera irreversible su competencia directiva" (Estruch, 2002: 150).

El siguiente eje vertebrador de "la profesionalización directiva debería ser la renovación de la profesión docente, factor decisivo del cambio educativo". Al respecto sigue explicando Estruch que:

"Existe un amplio estado de opinión acerca de la desmoralización y del malestar del profesorado, que a menudo se atribuye exclusiva o principalmente a la reforma (LOGSE, 1990)… Queda claro que el impacto negativo de la reforma educativa se ha concentrado en la ESO, mientras que en la primaria, el bachillerato o la formación profesional existen índices de descontento profesional mucho menores. Y no se trata profesores totalmente distintos, porque hay que tener en cuenta que buena parte del profesorado de ESO imparte también bachillerato. Si agrupamos las distintas actitudes en dos grandes sectores, resulta que entre el profesorado de ESO hay un 15% de favorables a la reforma, frente a un 85% en contra. Está claro que ningún cambio educativo puede tener éxito con un 85% del profesorado en contra (Estruch, 2002: 151).

De estos errores del pasado, saca Estruch una conclusión válida para un futuro proyecto de profesionalización directiva:

"Todos estos planteamientos valen íntegramente para el cambio de modelo directivo que proponemos. Cualquier modificación de la dirección escolar tienen que ir acompañada de una serie de medidas coherentes que incidan en el profesorado. De nada serviría, incluso podría ser contraproducente, realizar algunos retoques en el modelo directivo y dejar intacto el estatus de la profesión docente, en especial en el sector público" (Estruch, 2002. 152-153).

Igualmente, otro de los obstáculos que prevé Estruch consiste en la arraigada

"Cultura funcionarial, que tiende a la rutina, a la burocracia, a la mediocridad. El falso igualitarismo no reconoce ni recompensa los esfuerzos de una buena parte de los profesionales, que reciben el mismo e injusto trato que otros que tienen una baja dedicación y motivación". En la función pública, los salarios, los sexenios, los concursos de traslado, etc. se rigen básicamente por criterios de antigüedad, es decir, por la simple acumulación de años de docencia. Se trata de un criterio aparentemente 'objetivo' porque es sustantivo, pero no tiene en cuenta criterios cualitativos: esos años de docencia ¿han sido excelentes, mediocres, pésimos?… desde muy antiguo es sabido que la falta de estímulos es, en todos los ámbitos profesionales, la peor de las políticas de recursos humanos" (Estruch, 2002: 153).

Por tanto según este autor, sería un error cambiar el modelo directivo haciéndolo profesional sin hacer también una serie de cambios en la Ley de la Función Pública que la haga compatible con el nuevo modelo. En este mismo sentido abogan varios de los entrevistados, entre ellos, el nº 14 quien opina que: "habría que cambiar muchas de las prerrogativas que la actual ley de la Función Pública concede a los funcionarios: según él estos gozan de un excesivo nivel de privilegios que eleva la dificultad de la dirección para exigirles eficacia en el cumplimiento de sus obligaciones" (AUTO; entr. Nº 14; 40: 22-25). No obstante la petición estrella, a la que se apuntan muchos de los entrevistados, es la de otorgar poder a la dirección del centro para poder seleccionar a su profesorado. Este mismo entrevistado nº 14 "constata que existe una gran diferencia entre el director de la escuela pública y el de la privada por el hecho que el director de la privada elige a su personal mientras que el de la pública no puede: de hecho éste tiene que adaptarse a estructuras organizativas preexistentes" (MODD; entr. Nº 14; 38: 30-33) lo cual puede originar serias contradicciones: "si a las personas que te han elegido las tienes que obligar a cumplir con eficacia sus obligaciones (lo que a veces provoca situaciones desagradables), ¿qué pasa cuando tienen que que volverte a elegir? Nunca en una administración pública un jefe vuelve al mismo departamento ejerciendo un cargo inferior" (MODD; entr. Nº 14; 38; 1-5).

Muchos otros, entre ellos **la nº 4,** considera que "por lo que se refiere a este punto preferiría que una parte de la plantilla la pudiese elegir el director de forma discrecional. La otra, acepta que le venga dada desde la Administración. Considera oportuno que, al menos, ¼ de la plantilla la pueda elegir la dirección del centro y que, por supuesto, se le dote de recursos económicos suficientes" (AUTO; entr. Nº 4; 9: 26-29) e insiste en la rigidez de la estructura de los recursos humanos: echa en falta poder contratar y despedir con mayor flexibilidad: "no se puede despedir a quien no funciona", se queja. Y añade: "el que no es funcionario, no llega tarde a clase" (AUTO; entr. Nº 4; 9: 21-25).

A los anteriores, añade Estruch (2002) otros argumentos: fundamentalmente considera que serían necesarios cambios sustantivos en el sistema de remuneración que compensaran los esfuerzos de los profesionales más competentes y productivos. Pero retribuir adecuadamente la mayor productividad requeriría de un exhaustivo y riguroso sistema de evaluación que, en el marco de una futura dirección profesional, debería recaer en ésta. Lógicamente, para ello se requieren dos cualidades: una formación adecuada al nivel de atribuciones ejercido y haberse formado un claro y sólido sentido de la justicia. Sin duda, quién está en mejor posición para evaluar la tarea habitual del profesorado es la dirección que convive habitualmente con éste, pues puede apreciar de primera mano y ver con sus propios ojos, sin tener que recurrir a intermediarios, la eficacia del trabajo de cada profesor/a así como valorar las cualidades que, en acto o en potencia, posee cada uno de éstos. Pero el ejercicio de tan alto grado de competencias sólo tendría sentido en el marco de una dirección profesional.

Como ya se ha explicado en capítulos anteriores las competencias de evaluación del profesorado son ejercidas actualmente por la Inspección Educativa, que actúa como representante de la Administración. A la Inspección Educativa, por el hecho de no participar directamente en la vida del centro, se le supone un alto nivel de objetividad. Sin embargo se halla también limitada por la misma causa a la hora de apreciar el verdadero alcance del trabajo de cada profesor/a pues debe recurrir forzosamente a las apreciaciones de terceros –que están sesgadas por intereses, filias o fobias- o entrar

alguna vez en el aula para ver cómo el docente imparte sus clases. Son todos estos medios insuficientes para apreciar el verdadero nivel profesional del docente evaluado.

Sin duda, la piedra angular del proyecto de profesionalización de la función directiva en educación es la competencia evaluadora. Si la dirección del centro llegare a detentar esta importante atribución e hiciera un buen uso de ella contribuiría eficientemente a conseguir elevadas cotas de calidad en la educación impartida por el centro. Por el contrario, un uso perverso de la misma podría desorientar y desmotivar al profesorado y causar graves problemas al proyecto educativo del centro.

Estruch continúa su discurso reconociendo que:

> "Es innegable que la introducción de elementos cualitativos de incentivación profesional supone riesgos de arbitrariedad, de subjetivismo,… pero esos riesgos no deberían servir de justificación de la enorme injusticia que supone el trato igualitarista y no equitativo… sin embargo, la cuestión no puede plantearse en el terreno de lo que puede ser mejor para el profesorado, sino para el servicio público que se presta. Es decir, ¿qué sistema profesional produce mejores resultados educativos? (Estruch, 2002:153).

Es ésta, sin duda, la pregunta clave que debe orientar todo el proceso de búsqueda de la calidad educativa –en el que el modelo directivo está incardinado-: ¿qué sistema profesional produce mejores resultados educativos? El sistema –o modelo- que mejor responde a esta cuestión no es aquel que deja más satisfechos a uno o varios estamentos de la comunidad educativa –sean los que fueren- sino aquel que garantiza las mayores cotas de calidad en la prestación del servicio. Todo ello, no obstante, sin caer en los enormes errores, ya superados, del despotismo: la participación de todos los implicados en el proceso es necesaria e imprescindible, pero no hasta el punto de tener que pagar por ella precios abusivos que perjudiquen la calidad pretendida. No cabe duda de que debe existir la participación pero quizá los parámetros que la han definido hasta el momento no sean los idóneos.

Y acabamos este apartado recurriendo nuevamente al profesor Estruch quien afirma que:

> "A lo largo de nuestro estudio hemos ido subrayando que una de las principales deficiencias del modelo directivo no profesional era su falta de competencias pedagógicas, estrechamente relacionada con su casi nula capacidad para ejercer la jefatura de personal sobre el profesorado. Pues bien, la nueva dirección profesional requiere que el director pueda tener incidencia significativa en la jefatura de personal, pero no como un ejercicio gratuito de autoridad, sino para poder estimular al equipo docente y orientarlo hacia la mejora de la calidad del centro. Esas competencias sobre le profesorado de poco servirían, incluso serían contraproducentes si no estuvieran muy vinculadas a una carrera profesional que supusiera un estímulo profesional, un reconocimiento del trabajo bien hecho, del esfuerzo y de los logros de muchos profesores en sus aulas. y que el sistema funcionarial ignora y silencia" (Estruch, 2002:155).

2.9.2. Acerca de las ventajas e inconvenientes de una dirección profesional de centros educativos.

2.9.2.1. Las ventajas.

2.9.2.1.1. Una visión de conjunto.

¿Existe alguna organización eficaz en la que sus dirigentes sean 'amateurs' cuando ya han demostrado un alto nivel de competencia profesional? ¿Acaso tiene los hospitales,

clubes deportivos u otras instituciones de carácter asistencial o no lucrativo directivos 'amateurs'? Todas estas instituciones eligen a sus directivos de entre aquellos que, habiéndose formado a conciencia durante una larga serie de años, demuestran en la práctica cotidiana que saben tomar decisiones eficaces en beneficio de la organización para la que trabajan. La mezcla de los talentos naturales, la formación recibida y aprovechada así como la experiencia sabiamente adquirida ayudan, sin duda, a conseguir la excelencia en la toma de decisiones a favor de la organización a la que se representa.

Y, si bien es cierto que el marcado carácter competitivo de las empresas puede "quemar" a un directivo, no es menos cierto que se le van a agradecer los servicios prestados retiro dorado pactado previamente o bien situándole en un cargo creado adhoc para que, alejado de la presión diaria en la toma de decisiones al pie del cañón, pueda seguir aportando su experiencia y sabiduría a través de dar consejo a los que sí deben tomarlas. Pero, en todo caso, si no fuera así, se les abriría las puertas para que pudiesen acceder a otros cargos en otras empresas. Se trata, en definitiva, de que cada cual encuentre, a través del mercado, adecuada valoración a sus aptitudes, experiencia y nivel de eficacia. ¿Por qué, pues, no puede ser así con la dirección de centros educativos de primaria y secundaria?

Por otra parte, si bien comprendo los argumentos del profesor **Lorenzo Delgado** cuando pretende diferenciar la escuela de la empresa, y explica que:

> "porque, en síntesis, no se puede admitir sin más que una escuela sea igual a una empresa. Y, en consecuencia, tampoco la ideología empresarial, pura y dura, la filosofía de acción de una empresa resulta ser una ideología educativa válida. Es probable que los valores económicos y eficientistas de aquélla no sean, por su naturaleza misma, educativos, ya que, como he escrito en otro lugar (Lorenzo Delgado, 1995: 68): 'exteriorizan la ética del egoísmo, del valor prioritario de lo económico, de la competitividad propias de toda empresa mercantil'. Desde lo educativo es cuestionable, con radicalidad, el riesgo que sustenta la ideología eficientista o productivista de la empresa de no concebir límites en los medios utilizados para la supervivencia económica, de que la riqueza es el premio al esfuerzo y al mérito únicamente o de que el éxito es la señal de que se ha seleccionado a los mejores y que ello legitima para ejercer el dominio y el liderazgo. El riesgo de estas propuestas es que instrumentalice a los trabajadores mismos, auto-complaciéndolos, en beneficio de la empresa: ¡Estos valores, evidentemente, no son educativos! (Lorenzo Delgado, 1997).

Por tanto, si bien cabe admitir que cuanto a fines escuela y empresa son completamente dispares, siendo responsable la primera de garantizar la inclusividad de todos hasta los 16 años en el sistema educativo así como de la transmisión de los valores constitucionales: tolerancia y respeto a lo diferente, justicia social, solidaridad entre personas y pueblos, igualdad de oportunidades, etc. y ello no puede hacerse desde una ética del egoísmo, no es menos cierto que muchos de los procesos internos de la empresa deberían ser adaptados a las necesidades de la escuela con el fin de garantizar en esta el cumplimiento eficiente de los fines para los que fue concebida. De hecho, la sociedad no puede permitirse una escuela que no sea capaz de sacar el máximo rendimiento de todos los recursos, humanos y materiales, puestos a su disposición. Y para llevar a cabo esta imprescindible labor la empresa puede enseñarle, mediante la reflexión sobre sus propias experiencias, el mejor camino para alcanzar sus metas, que son las de todos.

No cabe duda de que la empresa, para subsistir en un mercado altamente competitivo, ha tenido que mejorar todos sus procesos internos hasta hacerlos altamente eficientes.

La escuela no puede desaprovechar este amplio bagaje de conocimiento y debe hacer lo posible para adaptarlo a sus necesidades. De hecho, tiene la obligación moral de hacerlo así en bien de todos, pues una escuela que no sea altamente eficiente no puede llegar a cumplir con sus fines, con lo cual dejaría de tener sentido. Y no podemos permitirnos este lujo, pues la escuela puede y debe aprender mucho de la empresa, aunque no copiando sus valores, pues su contexto y su razón de ser son diferentes.

Y también cabría otro argumento para justificar la necesidad de imitar lo bueno que tiene la empresa: una parte importante de los alumnos que salen de la escuela están destinados a trabajar, a medio o corto plazo, en la empresa, a los valores y normas de la cual deberán adaptarse con eficacia si no quieren perder su oportunidad prosperar en este nuevo contexto. Por lo tanto, ¿es justificable que lo escolar y lo empresarial vayan por caminos diferentes y deban ser incompatibles?

2.9.2.1.2. ¿La estabilidad de la dirección comportaría una mejora de la calidad educativa?

Son Murillo et al. (1998) quienes han investigado y reflexionado en profundidad acerca de este controvertido tema. Una de sus primeras aportaciones consiste en afirmar que "abrir nuevos caminos, experimentar nuevas fórmulas, trae consigo enfrentarse con problemas inéditos hasta el momento" (Murillo et al., 1998: 145) que puede perfectamente aplicarse a la indagación sobre una posible y futura dirección profesional de centros educativos. Lógicamente, cabe preguntarse cuáles son esos problemas.

Al respecto, Murillo et al. (1998: 146) citan a **Sáenz y Debón (1995)** que destaca lo siguiente:

> "La alternancia del equipo directivo crea una estabilidad 'tensionada', debido a que se arrastran sus carencias y se alteran sus estructuras, conductas y relaciones establecidas. De esta forma, los mismos problemas que afectaban al equipo directivo anterior (referidos sobre todo a la imagen del centro, dotación de recursos, estabilidad y cualificación de la plantilla, relaciones personales, etc.) se mantienen con el nuevo, provocando una tensión sostenida".

Prestine (1993), desde Estados Unidos, ratifica estas hipótesis, destacando la provisionalidad de la función directiva como "uno de los factores que inhiben el desarrollo de la dirección colegiada y que, por tanto, limitan su potencial de eficacia".

Más adelante, siguen explicando Murillo et al. (1998: 146) que otros autores, como Dwighan y McPherson (1992), Gómez Dacal (1992), López Yáñez (1992) y Sobrado Fernández (1991) "destacan que la falta de estabilidad impide que puedan desarrollarse programas de formación en los que los directivos expertos asesoran a principiantes, porque no les da tiempo a adquirir experiencia suficiente, o que evalúa la idoneidad de la formación inicial que ha recibido (salvo en el plano inmediato)". Álvarez (1994) añade a los anteriores otro argumento: la falta de perspectivas de futuro que impone la provisionalidad de la función directiva, por lo que juzga necesaria una mayor estabilidad en el mandato que permita a los directivos desarrollar planteamientos a largo plazo.

Por el contrario, **Sáenz y Debón (1995)** muestra los problemas del cambio periódico de dirección, y realiza también críticas a la estabilidad del cargo. Así es que "estos autores propugnan que, con el tiempo, se produce en el directivo un desgaste personal que provoca una pérdida progresiva de la capacidad de resistencia a la frustración y a

los problemas, a la que se añade la acumulación de errores (motivada por que no hay cambios en el modelo de gestión); en ese momento, los mecanismos de compensación, tanto personales (vocación, responsabilidad, satisfacción, etc.) como externos (complemento económico, reducción de la carga docente, dotación de recursos , etc.) no tienen capacidad de incentivo y de motivación suficiente para superar los conflictos que implica el ejercicio de la dirección" (Murillo et al., 1998: 146).

Al anterior argumento se une el hecho -que se refleja en el contenido de las entrevistas base de la presente investigación- y recogido por Álvarez (1992) del "rechazo generalizado al carácter vitalicio de la dirección, recogiendo las opiniones de diversos espacios de discusión en los que, tanto profesores como directivos, insisten en que el director sea aceptado por el claustro que va a coordinar como condición imprescindible para que pueda ejercer un liderazgo realmente educativo y crear el espacio adecuado para el desarrollo de un clima positivo de colaboración" (Murillo el al., 1998; 146-147).

En esta misma línea se manifiestan la mayoría de los entrevistados, quienes reconocen la necesidad de que el director sea elegido -en diversas variantes- por el claustro al que ha de coordinar. Así, el entrevistado nº 15, por ejemplo, "cree que debería ser el claustro quien eligiese al director/a porque es este órgano colegiado quien, en definitiva, debe hacer funcionar el centro. El equipo directivo es quien mueve al claustro, pero éste, a su vez, quien mueve al centro. De hecho, el centro funciona si el claustro funciona y por ello debe ser este quien elija al director/a. Ilustra dicha afirmación con su propio ejemplo explicándonos que siempre ha querido que el claustro lo votase y ha pedido que fuera con una mayoría superior al 75%. Después el consejo escolar ha aceptado este hecho y le ha elegido como director. Esta forma de elección le parece esencial" (SELD; entr. Nº 15; 42: 27-34).

La entrevistada nº 55 después de un largo viaje por la historia de su centro, explica que "y esta nueva directora 'resulta ser muy egoísta, actuando siempre por su cuenta'. Estaba cursando estudios universitarios y 'utiliza horas de horario escolar para ir a la universidad'. 'Era autoritaria y tiene varios roces con el profesorado'. 'A los 4 o 5 que ya les iba bien con ella', finalmente también la acaban dejando de lado porque 'se dan cuenta de que sólo utiliza el cargo para su lucimiento personal'. Cuando se ve abandonada comienza a 'amenazar con abrir expedientes' a aquellos que no le siguen la corriente. En definitiva, una persona egoísta y autoritaria. 'Es una historia triste: tenía cualidades e iniciativa y habilidad para hacer que los 4 ó 5 que la apoyaban le taparan los defectos. Pero tiene uno muy grande: no delega, sólo evita asumir ella la responsabilidad'"(DISF; entr. Nº 55; 198: 10-18).

En este mismo sentido se manifiesta el entrevistado nº 17 quien ante nuestra habitual pregunta ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa? Contesta que "es deseable, pero con participación de los profesores en la elección. El/la elegido/a debe tener fuertes complicidades con los electores o, de lo contrario, sería imposible dirigirles. Se entrevé en ello una seria contradicción, porque lo ideal sería una persona que tenga un bagaje alto de conocimientos y cuyo acceso al cargo se vea refrendado por la elección. Puede ser, sin embargo, que tal persona no sea elegida y, en cambio, sí lo sea alguien con menos bagaje de conocimientos, pero que sepa ganarse las simpatías de los electores más hábilmente" (SELD; entr. Nº 17; 50: 1-9).

Hay más opiniones en una línea parecida, que obviaremos para no cansar al lector. Pero se hace evidente que los claustros de los centros educativos no admiten a un director/a que no sea de su mayoritario agrado y que corresponde al director/a buscar en todo momento la conexión empática con el profesorado de su centro, como estamento más influyente en su elección e instrumento principal del trabajo que se desarrolla en el mismo, lo que vendría a corroborar la opinión resultante de la investigación llevada a cabo por Murillo et. al. (1998). Por idéntico motivo, el profesorado muestra un mayoritario rechazo al director elegido de forma vitalicia, porque no puede controlar su elección ni su ejercicio cotidiano, del cual quiere participar. No obstante, Batanaz (2000) extrae de su investigación una conclusión en sentido contrario: para este autor sí puede ser vencida la resistencia mental del profesorado ante un modelo directivo profesionalizado, que implique que el cargo sea vitalicio y la no participación directa del profesorado en la elección y/o renovación del mismo.

Sin duda, este clima de colaboración fundamentada en la mutua empatía entre el director/a y el claustro, tan demandado con justicia por la mayoría del profesorado, es uno de los fundamentos de un liderazgo democrático y de calidad pero, ¿es el único? ¿No cabría preguntarse si una dirección profesionalizada también sería capaz de garantizar un alto nivel democrático, aunque bajo unos parámetros diferentes? O, si planteamos dicha cuestión de otro modo, ¿es posible conseguir una dirección profesional y participativa al mismo tiempo?, es decir, ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en un mismo modelo directivo? Porque, si somos capaces de aglutinar lo mejor de ambos paradigmas, aparentemente contrapuestos, habremos dado un gran paso hacia delante.

Al respecto de este pretendido carácter no democrático podemos leer en Batanaz (2005: 453) que **Rull Gargallo** ha insistido sobre la idea de que un modelo no profesional, y por lo tanto electivo, **no garantiza mejores niveles democráticos ni posibilidades de participación:**

> "Este modelo nos llevaría a pedir también que los docentes fueran electivos. La escuela es democrática si pertenece a una sociedad en la que los ciudadanos puedan ejercer sus derechos y controles democráticos" (Rull Gargallo, 1997: 333).

Este mismo argumento expuesto por Rull podría extenderse también a la inspección educativa y preguntarse ¿porqué si el cuerpo superior jerárquicamente, la inspección, y los inferiores, los diferentes cuerpos docentes, de un hipotético cuerpo de directores no son electivos, debe serlo precisamente el que queda en medio, la dirección educativa? ¿No es acaso contradictorio exigir a la dirección de centros que deba ser electiva cuando los otros cuerpos con los que esta obligadamente debe relacionarse no presentan tal condición? ¿Con qué lógica puede, pues, exigirse a la dirección educativa que sea la excepción dentro de un mismo contexto funcionarial educativo? ¿Es que acaso se echa de la inspección a un mal inspector cuando este ya ha adquirido la condición de funcionario?¿De qué modo se procede con un inspector o con un profesor que no cumple adecuadamente con sus tareas? ¿Por qué, pues, ha de ser diferente con un director?¿Es que se ha instruido algún expediente a algún catedrático de universidad absentista?

Para **Teixidó y Bofill (2007)** la solución parece estar en el equilibrio entre participación y profesionalización. Estos autores consideran, en referencia a los modelos directivos, que:

> "Los modelos de estancia temporales implican provisionalidad, baja profesionalidad y problemas de retorno a la función docente tras el ejercicio del cargo. Los modelos vitalicios, por el contrario, conllevan riesgos de distanciamiento entre la dirección, de jerarquización y, por tanto, de menor participación e implicación en el claustro. Parece que la opción ideal, por tanto, reside en encontrar el punto de equilibrio entre ambas opciones, para lo cual, en la coyuntura actual, resulta fundamental favorecer la reflexión de los directivos en ejercicio para que, de una manera autónoma y responsable, establezcan sus propios límites en el desempeño de su cargo" (Teixidó y Bofill, 2007: 9)

Pero, si se me permite la licencia narrativa de hacer por un momento de abogado del diablo, ¿qué ocurriría si el supuesto director no quisiera ver sus propios límites y se obsesionara en mantenerse subido al carro del poder incluso manifiestamente en contra del sentido común y de los intereses del centro? ¿Quién, cuando y cómo pone límites al ejercicio de un cargo cuando se contraviene los más elementales principios del sentido común? Si bien es cierto que la potestad de nombrar y de cesar corresponden a la administración, tal y como le reconoce la ley (artículo 138 d) de la LOE) esta prevé que una posible revocación en el cargo esté fundamentada en "un incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director" pero ello no tiene en cuenta una bajada continuada y sostenida de eficacia en el cumplimiento de sus funciones, es decir, dejadez o desidia, aunque estas perjudiquen gravemente al centro. Habría que tener prevista esta posibilidad, y se hace evidente que una periódica y rigurosa rendición de cuentas es imprescindible para asegurar altos niveles de calidad educativa.

Ya se han explicado en anteriores apartados las ventajas e inconvenientes de ambos paradigmas –o modelos, o sistemas…- pero sería preciso destacar aquí lo que de positivo aporta cada uno de ellos: lo profesional reporta, sobre todo, eficacia; lo participativo, democracia, con la consiguiente implicación de toda la comunidad educativa en el proyecto. No cabe duda de que tanto la eficacia como la participación son necesarias para garantizar el éxito de cualquier proyecto educativo.

Por otra parte, cabe preguntarse si la investigación existente permite inferir que la mayor estabilidad en el cargo que comportaría una dirección profesionalizada contribuiría eficazmente a aumentar el nivel de calidad educativa en los centros. En esta línea, Murillo et al. (1998: 147) citan los estudios llevados a cabo por **Leithwood y colaboradores: Leithwood et al. (1992; 1995); Leithwood y Montgomery, 1986; Leithwood y Stager, 1989; Leithwood y Steinbach, 1993** explicando que los trabajos de tales autores se han centrado fundamentalmente en los procesos de resolución de problemas que emplean los directivos y concluyen que:

> "Como consecuencia de la experiencia en el ejercicio de la dirección, los directivos adquieren mayor capacidad para realizar determinadas tareas, de forma que aumenta su competencia para comprender el contexto de los problemas, son capaces de regular el proceso de solución de conflictos y poseen un mayor bagaje de estrategias para resolverlos. Por el contrario, quienes llevan poco tiempo ejerciendo tienen más dificultades para identificar los problemas más urgentes y que requieren una atención con profundidad y utilizan estrategias simples para explorar los problemas y proponer soluciones" (Murillo et al.; 1998: 147).

Siguen explicando **Murillo et. al. (1998: 147-148)** que, en lo relativo a las razones para no presentarse al cargo o para abandonarlo, cabe decir que algunos estudios dirigen su atención a la escasez de candidatos detectada en los últimos años y las situaciones que la provocan (Álvarez, 1990; Bardisa, 1995; Hanson y Ulrich, 1992). Otros autores

(Almohalla, 1991; Villa y Gairín, 1996) concluyen, después de recoger la opinión de los propios directivos, que convendría aumentar la duración del mandato para poder llevar a cabo los proyectos de gestión llegando a proponer que "la dirección no tenga un límite de tiempo preestablecido, sino que se someta a la evaluación objetiva de la gestión realizada" (Antúnez, 1997; Gómez Dacal, 1992). No obstante, autores como Bardisa (1991) o Gimeno (1995) basándose en la opinión de los propios interesados, consideran que no es inadecuado el tiempo actualmente establecido como mandato.

En lo referente a los motivos para no presentarse **(Murillo et. al., 1998: 148)**, la mayoría de las investigaciones realizadas coinciden en destacar la complejidad intrínseca de la tarea, los conflictos que genera con el resto del profesorado (tanto durante el mandato como, sobre todo, al finalizarlo y volver a formar parte del claustro), la falta de formación y la escasez de incentivos y ayudas que reciben de la Administración. En lo referente a los motivos para abandonar el cargo, se apunta la presión que supone el ejercicio de la dirección y a la búsqueda de una posición con mayores compensaciones. También influye en ello la doble función que ejercen los directivos escolares en el sentido de ser representantes a la vez de la Administración y del claustro de profesores, lo que complica especialmente su función.

Este fenómeno ha sido investigado, entre otros, por **Bardisa (1991); Bernal y Jiménez (1992) o Teixidó (1996)**, quienes han intentado determinar en qué medida afecta esta situación al desempeño de la dirección y que ponen de manifiesto su considerable influencia sobre la decisión de no presentarse al cargo o de abandonarlo, así como la forma en que desarrollan su función (Murillo, 1998; 148). Cuanto a la satisfacción profesional de la función directiva se hace referencia a los trabajos de Bernal y Jiménez (1992) y Knoop (1987)que ponen en evidencia el bajo número de directivos que se encuentran realmente satisfechos con su función y el alto porcentaje que vacilaría a la hora de volver a presentarse al cargo (Murillo, 1998; 148).

Los estudios de Dunning (1996), Gairín (1995) o Lorenzo (1994) destacan la influencia de la formación sobre el desarrollo de su labor y sobre la permanencia en el cargo. Otros como Foster (1996) o Gimeno (1995) han investigado acerca de la fuerza que proporciona el ejercicio previo de otros cargos directivos de tal suerte que las leyes posteriores lo han considerado como mérito destacado para el acceso a la dirección.

Con respecto al liderazgo educativo las investigaciones de Berger y Rul-Smith (1996); Lorenzo (1994); Marsh (1997); Marshall y Greenfield (1987) o Ferry (1996) han puesto de manifiesto la estrecha relación entre una buena dirección y la eficacia escolar. En esta misma línea de desarrollo del liderazgo se hallan los trabajos de Dimmock (1993), Findley y Findley (1992), Hipp (1997) y Osterman y Sullivan (1997) que hacen hincapié en la necesidad de estructurar el ejercicio de la dirección, impulsando el desarrollo de la facultad de asumir riesgos, favoreciendo las relaciones interpersonales y dando unidad a los elemento del centro "para responder a los cambios que se están produciendo, que reclaman una dirección con una cierta estabilidad, de marcado carácter pedagógico y promotora de un clima escolar que favorezca el aprendizaje e impulse los recursos existentes" (Murillo, 1998: 148).

En esta misma línea, las investigaciones de **Villa y Gairín (1996)** identifican la inestabilidad del equipo directivo como un serio problema para facilitar el liderazgo del equipo directivo que repercute, entre otros aspectos, sobre el clima que se establece en

el centro, factor que constituye un elemento clave en la eficacia de la dirección y de la escuela y al que afecta claramente la experiencia del director.

Por su parte, **Armas Castro (1997)** enfoca la cuestión de la evolución personal del directivo en la que influye de manera determinante el poco tiempo que suele permanecer en el cargo y que, por ello, la mayoría de los directivos escolares (tanto por la duración limitada de su mandato como por la complejidad de la tarea en sí, que provoca en muchos casos el abandono), se queda en una fase de supervivencia, caracterizada por un liderazgo básicamente administrativo en el que los roles prioritarios son la gestión y el control del estrés; así, la función directiva se perfila como una tarea enormemente conflictiva y los intereses se centran en mantener funcionando la organización y en evitar los problemas, sobre todo con el resto del profesorado (Murillo et al., 1998: 149). Otros autores como Selman (1991) no han encontrado diferencias en las tareas que realizan los directivos en función del tiempo que llevan en el cargo.

De todo lo explicado hasta el momento **Murillo et al. (1998)** deducen que "no se puede concluir de forma determinante que la estabilidad en la dirección sea un factor de calidad per se, quizá porque aún no se dispone de datos suficientes para establecer con claridad como incide en la dinámica interna del centro" (Murillo et al., 1998: 149).

Diferente posición manifiesta **Álvarez (2000: 327),** quien aboga inequívocamente -como Batanaz, Rul o Estruch- por la causa de la profesionalización directiva, al sacar la siguiente conclusión de una investigación propia sobre el liderazgo de los procesos educativos:

> "A los directores actuales les resulta muy difícil, por su falta de preparación y por el modelo organizativo predominante ejercer un liderazgo capaz de crear procesos en los que se implique el profesorado de forma colaborativa, es decir, con capacidad de subordinar sus intereses a los objetivos del proceso y a las expectativas de los alumnos y las familias".

También en estas mismas conclusiones resalta este autor que:

> "Los datos del estudio empírico realizado mediante encuesta y contrastación inter-subjetiva nos permiten afirmar que los directivos nombrados por selección objetiva: mediante de perfil previo, valoración objetiva de su currículum, formación específica y experiencia profesional en puestos de coordinación y valoración de proyecto de gestión tienden en relación al personal docente y no docente del centro a considerar como valores presentes en su función directiva: el trabajo colaborativo en equipo, los procedimientos y técnicas que hacen más eficiente el trabajo, la claridad de objetivos, la preocupación por un buen clima y el ejercicio de la autoridad que la autoridad que les permite armonizar intereses diversos con los objetivos de la institución y a crear procesos en los que implican al personal del centro. En la misma proporción se alejan de los valores que hemos considerado constitutivos del modelo de anarquía organizada" (Álvarez, 2000: 328-329)

Puede apreciarse, por tanto, que para Álvarez sí es compatible la dirección profesional (perfil previo, valoración objetiva de su currículo, formación específica y experiencia…) y dirección participativa (trabajo colaborativo en equipo, armonización de los intereses individuales con los de la institución, crear procesos que impliquen al personal del centro…). Apréciese que, inclusive, para este autor los directores seleccionados bajo esquemas profesionales son más propensos a facilitar la participación de la comunidad educativa, es decir, que mutuamente se potencian.

Otro destacado autor que también ha indagado acerca de la conveniencia de la profesionalización es Gairín, que lo hace desde una perspectiva holística, considerando a la dirección como una parte más de un sistema educativo en búsqueda de procesos de calidad, pero no la única. A este respecto, **Gairín (1998: 21)** considera que:

> "La problemática de la dirección tiene sus raíces en la propia naturaleza del trabajo directivo (actuar de intermediario entre la administración y los centros ejecutando múltiples tareas, muy diversas, en poco tiempo y con un amplio contenido verbal) pero también en el modelo de dirección propiciado por la LODE y LOGSE. Este podía caracterizarse brevemente como electivo, temporal, no profesional, colegiado y equilibrado (entre órganos unipersonales y colegiados). Las características del modelo propician la ambigüedad en la definición de funciones, el conflicto de roles, la ralentización de la toma de decisiones y la persistencia de conflictos".

Como consecuencia de todo lo anterior señala el mencionado autor que se producen una serie de problemáticas como las reseñadas a continuación:

- "La falta de candidatos a la dirección, que oscila entre el 25% en FP, el 35,9% en BUP y el 51, 7% en EGB, sin considerar que, a menudo, los elegidos por parte del consejo escolar son presentados por sus compañeros (Consejo Escolar del Estado, 1993:34)
- El malestar directivo, apoyado por índices de insatisfacción general del 35,8% (Gairín y otros, 1989:16) o por porcentajes del 53% y 12% de directivos que consideran su trabajo como relativamente frustrante.
- El "stress de rol" de los directivos (Delgado, 1991: 137).
- Las resistencias al ejercicio de la dirección escolar (Bardisa, 1993).
- La falta de continuidad en los proyectos de centro y la falta de autoridad del director (Royo y otros, 1993: 18)" (Gairín, 1998:21).

En similar línea de pensamiento parece hallarse **Batanaz (2005: 448)** cuando a la vista de semejantes anomalías en el modelo derivado de LODE y LOGSE manifiesta lo siguiente:

> "Lo más sorprendente, en todo caso, es que no se haya percibido por la comunidad científica española que la ausencia de candidatos a la dirección es una prueba concluyente de la radical invalidez del sistema de accesos vigente y, como consecuencia, de la inevitable y urgente necesidad de hallar alternativas reales al mismo".

Por tanto, una vez dejada constancia de la existencia de anomalías conviene indagar acerca de sus posibles causas. Para ello **Batanaz (2005: 446)** nos recuerda que:

> "Una nota común caracteriza, sin embargo, a casi todas las investigaciones llevadas a cabo: a pesar de la evidente inoperancia del modelo socio-político implantado por la LODE en 1985, admitida la forma generalizada por la práctica totalidad de quienes se han ocupado de su estudio, pocos, por no decir ninguno, de los investigadores que han tratado el asunto han realizado propuestas claramente destinadas a superarlo; por el contrario, la mayor parte de las investigaciones contienen solamente propuestas 'maquilladoras' del modelo, llegando bastantes de ellas a persistir en su defensa".

También **Gairín (1998: 23)** al rememorar algo que ya había escrito con anterioridad (en 1991), deja entrever que la profesionalización –tal y como en la presente investigación se concibe y ha sido convenientemente explicitada- podría ser una vía de solución al afirmar que:

> "Más formación y mayor estabilidad, junto al reconocimiento social, parecen exigencias plausibles respecto a una situación insatisfactoria, sin que ello suponga alterar la filosofía

básica del modelo de organización de centros educativos de los que nuestra sociedad se ha dotado" (Gairín, 1991a.25).

Por tanto, parece evidente que el problema ha sido debidamente identificado y algunos autores significativos (Batanaz, Estruch, Gairín, Álvarez, Antúnez…) se han atrevido a proponer vías de solución para el mismo. Por ejemplo, en Gairín (1998: 20) se hace una reseña amplia de autores que han ido identificando a lo largo de los años las diferentes caras del problema:

> "'Un enigma sin resolver' (Pascual y Villa, 1991); 'Y el director, qué hace' (Editorial monográfico de Cuadernos de Pedagogía nº 189 de febrero de 1991); 'El estado de la cuestión' (Antúnez, 1991); 'Ente el director ignorante y el director ignorado' (Gairín, 1991a); 'El laberinto de la crisis de la organización escolar'; 'La dirección como problema y los problemas de la dirección' (Rey, 1993); 'La cuestión directiva' (Teixidó, 1995); 'La percepción de la función directiva como 'dura' y 'difícil'' (Lorenzo, 1994, 1995). Estos autores, entre otros, son algunos de los que se hacen eco del problema.

Otra cosa bien distinta es saber hallar la solución adecuada para el mismo. En lo referente a dicha solución, las cosas ya no están tan claras. Al respecto, refiere **Batanaz (2005: 446 y 2006: 3-4)** que:

> "Se ha llegado así a la constitución de dos frentes en los que, de una parte, se sitúan quienes defienden la supervivencia del modelo aunque sea necesario pulir ciertas aristas del mismo (Gimeno, 1995; Gairín, 1997, 2001; Beltrán, 1994; Villa y García Olalla, 2003). En la parte opuesta, se sitúan quienes se manifiestan a favor de la superación del modelo posicionándose a favor de la profesionalización de la función directiva, aunque la mayor parte de ellos no terminan de rechazar los componentes más comprometidos del modelo vigente (Rul y Gargallo, 1994, 1997; Álvarez 1992, 1994, 2001; De Vicente, 2000; Gómez Dacal, 1991, 1992; Sáenz y Debón, 1995, 1999, 2001). Resulta ilustrativo dejar constancia de un cierto grado de ingenuidad -si se puede emplear este término en una investigación científica- a la hora de enfocar la cuestión, como lo ponen de manifiesto estas palabras: "España tiene un modelo de dirección propio, distinto al de otros sistemas educativos. Este hecho puede interpretarse en su doble sentido: o como una situación que debe ser reconsiderada o como un elemento que nos sitúa a la cabeza del mundo" (Murillo, Barrio y Pérez Albo, 1999:5)

Batanaz (2006) alude a una investigación de Hanson (1987) *(Hanson y Ulrich, 1992, El sistema español de dirección de centros. Un punto de vista crítico,pp 69-83, en Pascual y Villa (coord.) La dirección, factor clave de la calidad educativa, Bilbao, Mensajero)* que tenía como objetivo tratar de hallar respuesta a este interrogante: **¿Por qué no hay candidatos a la dirección en España?** De los resultados de dicha investigación se deducen una serie de respuestas:

- La necesidad de remediar la falta de incentivos para animar la presencia de candidatos a la dirección
- La necesidad de resolver la contradicción fundamental en el ejercicio de la dirección, es decir, que el director sea autoridad entre iguales.
- La necesidad de suprimir la multiplicidad de tensiones entre las que se lleva a cabo el trabajo de los directores.
- La necesidad de eliminar los límites de tiempo para el ejercicio de la dirección.

Vemos, pues, que una parte importante del elenco español de investigadores en la temática de la organización escolar y alguno extranjero sí se ha planteado la posibilidad de que algún día se pueda llegar a implementar un modelo directivo profesional de centros educativos en España. Lo que ya no queda tan claro es en qué debe concretarse

dicho modelo, cómo llevarlo a la práctica, cuando, por quien, etc. Y esta es, precisamente, la tarea que se ha marcado la presente investigación quién, aun consciente de sus limitaciones, intenta hallar adecuadas vías de solución a las mencionadas cuestiones. Otra cuestión es que lo consiga, juicio que dejamos en manos del lector.

En definitiva, y a modo de resumen de lo que precede, podemos destacar lo siguiente:

1º Que las anomalías en el modelo constituido a raíz de la LODE (1985) son evidentes, y de ellas han dado cuenta destacados investigadores de la temática de la organización escolar.

2º Que la más explícita y amenazadora para el sistema educativo y, por ende, para la calidad de la enseñanza por este impartida, es la de la falta de candidatos para ejercer la dirección educativa en primaria y secundaria.

3º Que hasta el momento no se han puesto sobre la mesa propuestas claras para superar el modelo vigente derivado de LODE (1985) y LOGSE (1990) sino más bien todo lo contrario, tal como acertadamente cataloga Batanaz, propuestas "maquilladoras" del mismo. Lógicamente, ello podría deberse a dos razones: o bien a que para muchos investigadores el modelo LODE-LOGSE ya funciona adecuadamente, o bien a que el tema es demasiado complejo como para ser abordado por los investigadores, dadas sus claras raíces socio-políticas.

En otra importante investigación de 1999 (pp. 213-219), Murillo y Barrio distinguen 3 tipos de directivos de centros, a los que designan como grupos A, B y C respectivamente, e intentan averiguar como incide cada uno de los tres estilos de liderazgo sobre los resultados obtenidos por el centro al que dirigen. El grupo A se define porque los directivos que lo componen dedican un mayor porcentaje de su tiempo colectivo a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico que el resto de los grupos pero dedican poco tiempo relativo a tareas administrativas. Al mismo pertenece un 44,5% directores de centros de educación primaria –el estudio se limita a primaria- del estado español. El segundo grupo (B) dedica, de media, más del 60% de su tiempo a actividades de carácter administrativo y organizativo. Igualmente, y en comparación con los otros grupos, dedica muy poco tiempo a tareas de liderazgo pedagógico y contacto con los padres. Serán denominados "directores organizativos", siendo el grupo minoritario y al cual pertenecen apenas un 15,3% de los directivos.

El tercer grupo (C) se encuentra en una posición intermedia en el porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas y de liderazgo pedagógico, pero es el que más tiempo dedica a los contactos con los padres y madres. Constituyen el grupo denominado directivos "equilibrados". A estas características corresponde el 40,2% de los directores de centros de educación primaria. Esta investigación, si de ella se pudiera inferir que el liderazgo de tipo pedagógico contribuye con mayor eficacia que los otros dos a producir en los centros unos mayores niveles de calidad educativa, daría un fuerte argumento a aquellos que piensan en una dirección profesional basada en el liderazgo pedagógico. Sin embargo**, Murillo et al. (1999: 219)** concluyen lo siguiente, que no proporciona base argumental a quienes consideran imprescindible el liderazgo pedagógico:

> "No se ha encontrado que los centros con directivos líderes pedagógicos sean mejores que los administrativos, más bien al contrario. En los centros con directores administrativos y

> gestores, el claustro dedica más tiempo a discutir temas de carácter educativo, tienen establecidos en mayor medida procedimientos para que los padres y madres participen en la gestión económica y, lo que es más importante, tienen establecidos criterios de evaluación global del centro. Los centros con directivos 'líderes pedagógicos', sin embargo, se han mostrado superiores en la utilización por parte de los profesores de procedimientos y técnicas de evaluación menos convencionales, tales como cuestionarios de actividades. En todo caso, se ha demostrado que las diferencias en la distribución del tiempo que los directivos dedican a tareas no lectivas es una variable a tener en cuenta en los estudios sobre la calidad de la educación. Según los resultados de este trabajo, está relacionada con procesos educativos diferentes en el nivel escolar generando, de esta forma, distintos centros que varían en sus dinámicas internas" (Murillo et al., 1999: 219).

Esta clara conclusión de Murillo y Barrio, fundamentada en su investigación, parece contradecir la opinión de aquellos -muchos- como Estruch, Álvarez, Lorenzo o Batanaz que consideran que la dirección escolar debe basarse en el liderazgo pedagógico. A unas conclusiones similares a Murillo y Barrio parece haber llegado Gairín cuando afirma que: "Ahora bien: ¿abogar por una formación específica en temas directivos es abogar por la profesionalización? Sí, si por tal entendemos preparar para la función; no, si incluye hacer de la función una profesión"**(Gairín, 1997: 57 en Batanaz, 2006: 9)**. En ocasión más reciente, el autor citado ha expresado su postura en términos todavía más confusos y contradictorios: "La dirección es importante pero no decisiva. Los centros pueden funcionar sin los directores, especialmente si el centro está bien organizado" **(Gairín, 2001: 9 en Batanaz, 2006: 9).**

¿A quien creer, pues? ¿Es o no es el liderazgo pedagógico la clave de la dirección escolar? Y, si los centros pueden efectivamente funcionar correctamente sin dirección, ¿para qué molestarnos en investigar tanto acerca de un tema tan sencillo?: suprimamos la figura del director y nos ahorraremos mucho tiempo y dinero. Si los centros efectivamente pueden funcionar sin director, no tendría sentido plantearse una posible dirección profesional de los mismos: ¡para que molestarse! Como puede verse, el tema es confuso y existen opiniones encontradas y para todos los gustos, todas con la pretensión de estar apoyadas por investigaciones muy científicas que las avalan. Pero estamos investigando en ciencias sociales y ya se sabe que el grado de objetividad al que por ahora se puede llegar es limitado. Pero no hay que desmoralizarse y conviene seguir reflexionando y buscando argumentos fuertes que no tengan fisuras. En este proceso seguimos.

2.9.3. El director escolar como líder pedagógico.

En **Gago (2006: 89)** puede leerse lo siguiente: "Dirigir un equipo de colegas en el sentido de planificar, coordinar y evaluar el trabajo del equipo como un todo, no exige ser un líder nato: casi todas las habilidades requeridas para ser un director eficaz pueden aprenderse, desarrollarse, mejorarse". Esta es, en esencia, idéntica opinión que la expresada por **Goleman et al. (2002: 139-140)** refiriéndose a las habilidades propias del liderazgo:

> "Eso es algo que va aprendiéndose con el paso del tiempo. La investigación realizada en este sentido ha puesto claramente de relieve que los grandes líderes van haciéndose gradualmente a lo largo de su vida y de su carrera laboral en la medida en que van adquiriendo las competencias que les tornan eficaces. Y estas son, por tanto, competencias que cualquier persona pede aprender en cualquier momento. El liderazgo es una habilidad como cualquier otra, como jugar al golf o tocar la guitarra. Por eso, una vez aprendidos los pasos, cualquiera que tenga la motivación y voluntad adecuados puede llegar a dominarlo" (Goleman et al, 2002: 140).

Por tanto, parece que la línea mayoritaria de opinión acerca del liderazgo se muestra partidaria de que este puede ser aprendido. Pero faltan por saber dos cosas: ¿el liderazgo debe ser individual o grupal? y ¿si puede ser aprendido, quién, cuando y donde lo va a enseñar? Con respecto a la primera pregunta parecen estar de acuerdo, entre otros muchos, Lorenzo (2005), Bolívar (2000) y Coronel (2000, 2005) en afirmar que se precisa de un liderazgo colectivo, bien en forma de equipo directivo, bien del conjunto del profesorado. Opina este último autor, **Coronel (2005: 474)** que:

> "El liderazgo del profesorado esencialmente se refiere al ejercicio del liderazgo ejercido por este colectivo independientemente de la posición que se ocupe en la estructura organizativa. Estamos hablando de una distribución social del liderazgo. Liderazgo como una forma de mediación que implica sobre todo una redistribución del poder y la influencia dentro de la escuela como organización".

Para **Coronel (2000: 186)** la participación y el liderazgo están íntimamente relacionados entre sí a la vez que con el "Aprendizaje Organizativo (AO)". Por tal motivo no ve clara la tendencia hacia la profesionalización de la función directiva pues teme que "el liderazgo, como práctica social transformadora, como vehículo de cambio social, ha sido usurpado por los gestores"**(Coronel, 2000: 191)**. Y se manifiesta claramente a favor del liderazgo educativo en el sentido que éste:

> "Es consustancial al desarrollo de procesos de gestión democrática en los centros. ¿Se encuentra la dirección en condiciones adecuadas para trabajar en este sentido?¿Qué se está haciendo desde la administración educativa: hablar de mayor profesionalización de la actividad directiva?¿Qué garantías hay de que mayor profesionalización conduzca al cultivo de entornos democráticos de aprendizaje?", se pregunta (Coronel, 2000: 194).

Porque para este autor, como para Lorenzo o Bolívar, entre otros, el liderazgo democrático es fundamental para las instituciones educativas. Por ello, se distingue entre gestión y liderazgo: "en el caso de las organizaciones educativas, los estudios tienden a no diferenciar bien entre lo que parece ser más mundano y de andar por casa -la gestión- y lo que aparece en las escuelas como un proceso cualitativamente distinto -el liderazgo-**(Coronel, 2000: 191).** Por ello considera este autor que:

> "Los problemas de la dirección están asociados con las dudas planteadas respecto a su capacidad para retar este modelo burocrático y de gestión que parece empeñada la administración en mantener a toda costa. Un modelo que, además, no ha sido capaz de simplificar las complejidades que supone adentrarse en el liderazgo escolar y que fracasa a la hora de plantearse la propia mejora de la escuela, entre otras razones por ignorar las tendencias descentralizadoras del sistema educativo, al no tener en cuenta la natural autonomía en la que se desenvuelve la actividad de enseñanza, la negativa de las escuelas a ser gestionadas con precisos principios directivos " (Coronel, 2000: 191).

El punto de vista de Coronel es significativamente diferente a los ya conocidos en el sentido que este autor identifica "el modelo burocrático y de gestión" con un intento profesionalizador de la función directiva en educación y tiene miedo que, a través de él, "el liderazgo, como práctica social transformadora, como vehículo de cambio social, ha sido usurpado por los gestores", que es todo lo contrario al planteamiento que Batanaz, Estruch o Álvarez hacen del liderazgo pedagógico, fundamento de "su" dirección profesional. Pero, se hace evidente que ambas posturas coinciden en ver al modelo "burocrático y de gestión emanado" de la LODE(1985) como un modelo agotado, a pesar de los intentos maquilladores a los que se le ha sometido a lo largo de los años.

En una línea similar a Coronel, **Bolívar (2000)** se pregunta "¿Qué tipo de liderazgo en una organización capaz de aprender?" y su respuesta propone "un cambio de enfoque del liderazgo: descentralizar, promover la toma de decisiones, "perder" el control. En este contexto, las jerarquías deben ser redefinidas, para -en su lugar- poner el papel del liderazgo en la articulación de ideas guía" **(Bolívar, 2000: 462).** Haciendo constante referencia a Senge -como también a Argyris o Bennis-, Bolívar viene a proponer un liderazgo distribuido y compartido por todos los miembros de la organización, que sea capaz de capacitar a todos ellos en el ejercicio de las funciones que les son propias, en bien del **Aprendizaje Organizativo (AO)** del conjunto de la organización. Por ello, **Bolívar** considera que:

> "Sería contradictorio pretender organizaciones capaces de aprender con un liderazgo tradicional (jerárquico, que no delega capacidades; mero gestor, que auto-preserva el orden establecido; o visionario, que impone a los subordinados). En lugar de una posición formal de la cúspide, el liderazgo debe ser una responsabilidad compartida, lo que exige una capacitación de todo el personal, de modo que una desigual distribución de conocimientos no pueda dar lugar a liderazgos formales ("morales" o "carismáticos"). Además, si se precisa fomentar el compromiso de todos, pues el aprendizaje es un proceso voluntario, éste es incompatible con una sumisión a la autoridad" (Bolívar, 2000: 462-463).

Cabe preguntarse, después de reflexionar sobre las líneas precedentes, si el liderazgo pedagógico que defienden **Álvarez, Estruch o Batanaz,** entre otros, como fundamento de la dirección profesional de centros educativos, encaja en este estilo de capacitación o "empowerment" introducido por Senge y del que se hacen eco Coronel y Bolívar entre otros. ¿Es un mismo estilo denominado de forma diferente o son conceptos distintos? Y, si lo son, ¿cual es el que verdaderamente puede ser más útil a la escuela?

La visión que ofrece Lorenzo sobre el liderazgo, al cual dedica una parte muy importante de su obra, consiste en que:

> "El liderazgo de la institución es el que imprime un carácter específico a cada etapa, cada líder marca una imagen de la institución, imprime un estilo propio de funcionamiento. El liderazgo es el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo, y organización en el sentido más general" (Lorenzo, 2005b: 368).

Un poco más adelante, y dentro de la misma línea argumental, Lorenzo explica que:

> "Ser líder de un centro formativo no es necesariamente dirigirlo. Se puede ser el director y no ser el líder, ni siquiera un líder entre otros muchos de la institución. En cambio, se puede ser un simple profesor o un sencillo tutor y ejercer, entre compañeros y alumnos una importante función de liderazgo. Tampoco es, ni mucho menos, saber gestionar con eficacia los recursos que tiene la organización. Eso, en las organizaciones de cierta complejidad, se considera sencillamente ser un buen ejecutivo" (Lorenzo, 2005b: 369).

Otra circunstancia que destaca Lorenzo radica en la evidencia de que una misma persona, por muy adornada de cualidades que esté, "es incapaz de dinamizar y sacar al grupo de cualquier atolladero en todas las ocasiones y en todas las situaciones, ha llevado a buscar explicaciones del liderazgo más allá de las dimensiones personales" **(Lorenzo, 2005b: 368).**

La pregunta que cabe hacerse, una vez se ha reflexionado sobre la propuesta del liderazgo es ¿cómo podemos identificarlo? El mismo Lorenzo (2005) tomando como referencia a Bonet y Zamora (1996) nos da una pista:

> "Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a los que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de trabajadores y usuarios, innovar y mejorar continuamente" (Lorenzo, 2005).

Por todo ello Lorenzo (2005a: 15), quien también se hace eco de las aportaciones de Senge (1996) entre otros muchos autores sobre el liderazgo, destaca las siguientes características esenciales del mismo:

1º Es una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Por eso, cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder. Se tiende a verlo menos como una característica individual y carismática y más como una función que se da en toda institución, consustancial a todo grupo humano, lo mismo que es inherente la necesidad de mejorar, la función de presión y control sobre sus miembros, el desarrollo profesional, la construcción de la misión, institucional específica o la satisfacción de los miembros. Es, además, estratégica para toda la organización: condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta las energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización.

2º En consecuencia, y se trata de un rasgo realmente importante y diferencial, es una función patrimonio del grupo, no de una persona y, menos aún, de un cargo en la organización de un centro.

3º Se inserta en la cultura, no siendo posible concebirlo sin ésta. Es uno de los valores que constituye la cultura de una organización determinada.

4º Es un ejercicio o actividad que impone dominar procesos de una triple naturaleza: unos son técnicos (un directivo debe saber manejar los resortes que cualquier otro miembro del grupo utiliza para conseguir resultados: cómo se lleva un consejo escolar, qué documentación es necesaria para cumplimentar correctamente las evaluaciones de los alumnos, cómo se puede comprar un material, etc.). Pero ahí es dónde se quedan los gestores.

5º Debe, también, encontrar claves de interpretación, significados, de lo que ocurre en el centro, de los atolladeros por los que va pasando la institución (huelgas, conflictos, denuncias, menciones honoríficas), de los porqués de las crisis institucionales. Y no sólo eso, sino que debe ser también un transformador de esas situaciones cuando son opresivas, un buscador de salidas mejores para las crisis a las que el centro se ve abocado; ser una persona, en definitiva, que sólo ve sentido a quemar tantas energías propias y de los que le rodean, si es para mejorar algo, para desarrollar un proyecto, para construir o generar algo positivo para la institución.

6º Es una función, además, compartida. Se ejerce colegiada y colaborativamente. Nunca existe un líder en el vacío, sin un grupo de gente –"colaboradores", se dice- que participa de su proyecto. Participan del liderazgo no sólo los directores de los centros, sino los equipos directivos enteros y su savia dinamizadora se difumina por

todo ese ecosistema que es una organización formativa, a través de los responsables de comisiones, equipos docentes, seminarios, tutores,…

Otra característica del liderazgo es que no es algo monolítico e inalterable, sino que existe un estilo de liderazgo para cada situación. Por ello, considera Lorenzo que:

> "Hay situaciones que requieren un estilo de liderazgo y, en otras situaciones, ese mismo estilo de liderazgo resulta contraproducente. Así que ni las características ni los rasgos de comportamiento ni las dimensiones de actividad explican todo liderazgo. Estas insuficiencias hicieron dirigir las explicaciones hacia el contexto, para cada situación a resolver puede ser necesario un líder diferente. El liderazgo no es algo consustancial a ciertos sujetos o tipos humanos. Es más bien, una función que el grupo atribuye, según el momento y la actividad, a determinados miembros (uno o varios) del propio grupo. No hay líder para todas las ocasiones sino que, en cada contexto y en cada situación, surge la persona o personas capaces de dinamizar y buscar soluciones al grupo" (Lorenzo, 2005a: 14 y 2005b: 369).

Semejante opinión mantienen **Goleman et al. (2002: 90-91)** al identificar la existencia de 6 distintos estilos de liderazgo: visionario, coaching, afiliativo, democrático, timonel y autoritario. En opinión de Goleman et al. (2002: 87) "los mejores líderes –que también son los más eficaces- son aquellos que se sirven de las seis modalidades diferentes del liderazgo que veremos en este capítulo y que saben pasar diestramente de uno a otro en función de las circunstancias". Se hace evidente, pues, que existen diversos estilos de liderazgo, que todos pueden ser útiles bajo circunstancias adecuadas y que los líderes eficaces saben servirse de cada uno de dichos estilos de dirección en función de la situación concreta que les toque liderar o del contexto en el que se hallen inmersos. Sobre esto parece haber un general consenso, pero conviene hacerse una nueva pregunta: ¿qué aporta el liderazgo a las organizaciones que no aporte una buena gestión?, es decir, ¿cuál es el valor añadido del liderazgo? Porque, sólo si se hace evidente que aporta algo fundamental que un gestor o manager no puede aportar, queda entonces justificada su existencia. Lorenzo (2005), valiéndose de Bonet y Zamora (1996) destaca los siguientes rasgos diferenciales entre el gestor y el líder:

EL GESTOR	EL LÍDER
Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final	No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firma de llevarla a cabo.
Procura limitar opciones	Tiene un compromiso personal con los objetivos
Evita soluciones que puedan ser conflictivas	Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas
Es un hábil controlador administrativo y financiero	No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar
Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales	Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente
Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización	Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean

De la anterior comparación de competencias se deduce que lo que diferencia al líder del gestor (o manager) es, ante todo, la creatividad, pero también el riesgo y la proactividad como consecuencia de la misma. Y estas son facultades del genio, no de la razón. El perfil emocional de un gestor se corresponde con el de una persona conservadora en lo personal y en lo social que reacciona ante los acontecimientos siguiendo unas pautas aprendidas y perfectamente reconocibles, que evita las situaciones de riesgo y, por tanto, de innovación y de cambio, buscando ser miembro de un grupo y tener los papeles bien definidos dentro de la organización para hallar, de este modo, un entrono seguro. Por tanto, podríamos concluir que, para promover cambios, para implementar innovaciones, sería más conveniente un perfil de líder mientras que, por el contrario, para la gestión convencional en entornos conocidos seguros, es más conveniente un perfil de gestor (o manager). Tal y como explica **Lorenzo (2005a: 14):** "No hay líder para todas las ocasiones, sino que en cada contexto y en cada situación surge la persona o personas capaces de dinamizar y buscar soluciones al grupo". La conclusión parece, por tanto, evidente: habrá momentos en la vida de las organizaciones en que estas requieran ser dirigidas por una persona con perfil de líder -y utilizando un determinado estilo de liderazgo u otro- mientras que, en unas circunstancias diferentes, será más apropiado un perfil de gestor. Por otra parte, es difícil que un líder esté interesado en detentar posiciones de poder formal más allá del tiempo estrictamente necesario por lo que cabe esperar que, una vez finalizada la tarea en tiempo de crisis, lo esperable es que se avenga a ceder su puesto a un gestor.

Otro factor importante a tener en cuenta es el componente ético del liderazgo educativo que "en opinión de Starrat (1991), debe asentarse bajo tres dimensiones: la crítica, la justicia y el cuidado" **(Coronel, 2005 b: 472)**. También Lorenzo, mencionando unas palabras de **José Luis Fernández (1997: 124),** presidente de EBEN-España, quien afirma que "no hay liderazgo sin ética", se suma a esta corriente de opinión. Dado el especial hincapié que hacen estos importantes autores en el tema de la ética del liderazgo cabe preguntarse si existe en la realidad diaria de la vida de los centros un liderazgo sin ética y, si así fuera, **¿cómo proceder, qué hacer?¿cómo actuar cuando quienes administran la educación soslayan lo más elementales principios éticos?.**

Cuando un director/a accede o se mantiene en su cargo utilizando la calumnia, la coacción, el tráfico de influencias, el chantaje u otras armas similares, ¿qué hacer?, ¿quién, cuando y cómo poner remedio a este tipo de situaciones? Porque la experiencia deja constancia de que sí se producen este tipo de casos. ¿Quién hace de árbitro en este tipo de situaciones y verifica que el liderazgo en los centros educativos tenga un importante componente ético, consustancial a todo proceso educativo por otra parte? Y la pregunta obvia que cabe hacerse es, por tanto, ¿qué debe hacer alguien tanto con capacidad como con voluntad de ejercer como líder ético cuando tiene constancia objetiva de que su organización está siendo dominada por alguien que desprecia los más elementales principios de la ética?

2.9.4. Despolitizar el debate educativo.

2.9.4.1. Una visión global de la cuestión.

Según Estruch (2002) la primera condición para que este tipo de debate sea fructífero es descargarlo al máximo de planteamientos ideológicos y políticos. Durante gran parte del s/XIX y casi todo el s/XX en España la educación ha sido un tema de confrontación ideológica y política, casi siempre vinculado a la cuestión religiosa, a las relaciones entre la Iglesia y el Estado. La confrontación entres las dos principales acepciones de la vida y del mundo y, por ende, de la educación, la progresista y la conservadora ha llegado hasta nuestros días teniendo en la educación uno de sus escenarios recurrentes.

La particular visión del mundo que cada uno de los dos grandes bloques políticos del Estado español tiene y su ansia de imponerlo al "urbi et orbe", ha conllevado una relación dialéctica de acendrado antagonismo entre ambas fuerzas a lo largo de muchas décadas. Al ser la educación el principal campo para influenciar el modo de ser, de pensar y de actuar de las personas, los dos grupos han intentado controlar la forma y el contenido de la educación, sobre todo, con la esperanza de contagiar su ideología a las jóvenes generaciones y formarlas a semejanza suya en un vano intento de ampliar así su cuota de poder y dominio. A lo largo de los años se han ido sucediendo hasta llegar a nuestros días, numerosas leyes, reformas y contra-reformas educativas en un vano intento por modernizar o devolver las cosas a su sitio natural, en función del color del cristal con que se mira el mundo. Como consecuencia, hemos padecido como mal crónico un persistente devaneo de sistemas educativos, cada uno con sus propios contenidos y estructura de valores, habitualmente opuesto al precedente y contrario al posterior.

La Ley sobre Calidad de la Educación (2002) que pretendió imponer el Partido Popular como contraposición al modelo educativo que impuso el Partido Socialista hace una década, es un claro ejemplo de ello. Y, como no podía ser de otra manera, leemos en la prensa con fecha 7 de abril de 2006 que el PSOE (Partido Socialista) actualmente en el poder -desde mayo de 2004- ha conseguido la aprobación de una nueva ley: Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) que deroga a las anteriores (Ley General de Educación de 1970, LOGSE de 1990, LOPEG de 1995 y LOCE de 2002) dejando vigentes aquellos artículos de la LODE de 1985 que no se contraponen a la ley de 2006. Hubo 181 votos a favor, 12 abstenciones y 133 votos en contra. Los votos a favor corresponden a los partidos de izquierda (PSOE, IU); la abstención a CIU, partido catalán de centro-derecha, y los votos en contra a la derecha, fundamentalmente el Partido Popular. La abstención de CIU, quién en principio tenía previsto el voto favorable se debe –según los periódicos- a un desacuerdo por un tema puntual: *la presencia de un concejal del ayuntamiento respectivo en el consejo escolar de los centros concertados.* De hecho, esta misma presencia de un representante del ayuntamiento respectivo, que no aparece en la LOE (2006), sí ha sido regulada en el ámbito territorial catalán por una ley de impronta socialista como es la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009) en su artículo 143.3.

Esta continua sucesión de leyes y de sus réplicas es entendido por el profesor Estruch (2002) como un claro síntoma de retraso y de la conflictividad con que el país emprendió su modernización social y política, hecho que ha impedido llegar a grandes acuerdos sobre educación entre las principales fuerzas políticas del Estado, a diferencia

de lo que ha venido sucediendo en otras democracias más consolidadas. Después del franquismo se llegó a un importante pero precario pacto escolar en la Constitución de 1978, cuya concreción se dejó por completo en manos del partido que gobernara que, con el paso de los años, fue el PSOE, autor de cuatro grandes leyes educativas de nuestra reciente democracia: LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOPEG, 1995 y LOE, 2006. En los pactos que dieron lugar a la Constitución de 1978, todos los grandes temas menos la educación se resolvió con admirable espíritu de consenso, como si ésta no fuera una de las más importantes cuestiones de Estado. Esta falta de acuerdo básico, esta politización excesiva de la educación, ha provocado que nuestro sistema educativo esté sometido a una permanente inestabilidad que le impide avanzar en la profundización y alcance de la educación. Dejando aparte el ámbito universitario, desde 1978 hemos venido padeciendo un ritmo compulsivo de sucesión de leyes en materia educativa que ha producido las leyes ya mencionadas. De entre ellas, la más destacada por su alto contenido pedagógico y el cambio que vino a introducir en el mundo de la educación fue la LOGSE, que modificó profundamente el sistema educativo. Es destacable que ninguna de estas leyes fue votada en su momento por el partido que estaba en la oposición. Lo mismo ha sucedido recientemente –abril 2006- con la LOE, como ya ha sido comentado.

Pero como bien señala **Edward de Bono en "Ideas para profesionales que piensan" (de Bono, 1997: 19-20)** esta idea de que la mayoría momentánea de votos nos va a dar el control permanente de la situación y así podremos imponer siempre nuestros propios puntos de vista, hay que desterrarla. Cuando la minoría se siente permanentemente frustrada hace que estalle la violencia de alguna forma, normalmente impidiendo que sea viable el proyecto de la mayoría con todos los medios políticos y sociales que tiene a su alcance: medios de comunicación social, consejos escolares, organizaciones sindicales, profesionales que siguen consignas de no adecuarse a los requisitos de la norma impuesta ni hacen nada para entenderla, etc. la única salida viable y duradera a largo plazo es la negociación: que sin llegar a impedir las iniciativas de la mayoría, se respeten los criterios e intereses de la minoría para conseguir, mancomunadamente, que los mejores proyectos e ideas de ambos grupos, puedan sobrevivir al paso del tiempo y al ir y venir de mayorías parlamentarias. Detrás de un eficaz sistema educativo es necesario que exista un eficiente y justo contrato social que lo sustente y lo haga viable a largo plazo.

Añade **Estruch (2002: 127-128)** que, si nos comparamos con Gran Bretaña, por ejemplo, dónde durante todo el s/XX sólo han existido dos grandes leyes educativas: la de 1944, impulsada por los laboristas y la de 1988, por los conservadores, no salimos muy bien parados. Por ejemplo, **Margaret Thatcher**, ejerció como ministra de educación bajo la ley laborista sin que se sintiera cohibida o alienada por tener que aplicar una ley de un partido diferente al suyo que defendiera unos valores sociales y educativos con los que no comulgaba. Después, siendo ya primera ministra, cambió la legislación que está siendo respetada por el laborista **Tony Blair**. Algo parecido ocurre en Estados Unidos, donde el gobierno republicano ha emprendido una reforma educativa que cuenta con el apoyo explícito de la oposición demócrata. En Francia, el modelo napoleónico y las leyes Ferry han constituido las bases educativas del país, con sus necesarias adaptaciones. Lo mismo se puede decir de Alemania o de muchos otros países europeos. En cambio, en España, no sólo ha habido una proliferación de leyes educativas, sino que han ido las unas contra las otras.

Hemos visto demasiadas veces con anterioridad y estamos viendo en el presente como el partido gobernante aprobaba su ley educativa con el rechazo radical del partido que en ese momento se hallaba en la oposición y como, años más tarde, cuando éste llegaba al poder, sustituía la ley anterior por la suya propia, y así sucesivamente. Se ha creado así una situación de cambio permanente, de falta de planificación a medio y largo plazo que resulta contraproducente. La educación tiene un ciclo largo, muy distinto del de la política, que se rige por plazos cortos y que busca votos por cualquier medio (es un gran mérito político, que augura muchos votos, el poder decir que se ha cumplido el programa a través de la aprobación de numerosas leyes, aunque la aplicación de éstas resulte inefectiva). Pero en educación, los cambios requieren de diez, veinte o incluso más años para consolidarse. Sus resultados, buenos o malos, es difícil que los recojan los mismos que han impulsado los proyectos legislativos. **Por ello, se hace necesario que el calendario educativo predomine sobre el político, mediante acuerdos en temas fundamentales que den estabilidad a la planificación educativa.**

Pues bien, esta tendencia tiene que ser superada, siendo preciso llegar a un gran pacto educativo de ámbito nacional sobre educación que dé estabilidad al sistema. Sólo así se podrán crear unos fundamentos sólidos que permitan lograr un sistema educativo de calidad, al nivel de los países más desarrollados de nuestro entorno. Es necesario que siempre las leyes educativas sean fruto de un consenso amplio entre las fuerzas políticas que, por supuesto, debe incluir también a la oposición parlamentaria, de tal modo que ésta no tenga motivos para truncar el proceso de aplicación de las mismas una vez alcanzado el poder. Conviene centrar el debate educativo en los aspectos estrictamente pedagógicos y descargarlo de ideología que, muchas veces, es la máscara del egoísmo partidista. Se hace necesario trazar claramente las grandes líneas de desarrollo de la educación con verdadero sentido de Estado, como ya se ha hecho en otros ámbitos, de tal forma que un amplio consenso político dé refugio a las leyes educativas. El vaivén de normas al que estamos acostumbrados, aparte de ser caro en su proceso de elaboración, provoca mucha confusión, tanto profesores como alumnos. Es una enfermedad social que hay que erradicar en beneficio de todos.

2.9.5. De la participación formal en los procesos educativos a la participación real en el control de la calidad educativa.

2.9.5.1. Una visión global de la cuestión.

Explica Estruch (2002) que:

> "La LODE apostó por un modelo directivo de inspiración auto-gestionaria, cuya viabilidad dependía de su adecuación a la cultura asociativa y participativa de la sociedad española. Visto el resultado que ha dado, bien puede afirmarse que, ya desde el principio, incluso en los años 80, la ley se ha ido distanciando de las aspiraciones de la sociedad civil. La LODE intentó extender al conjunto del sistema educativo un modelo de gestión que sólo funcionaba, y ya con enormes dificultades, en algunos centros en los que, por diversas circunstancias, había coincidido un tipo de profesorado, de familias y de alumnos con una tendencia ideológica radical… por eso si ya fue una apuesta radical e idealista la transformación del espíritu auto-gestionario en ley, en reglamento orgánico, más lo es seguir manteniéndolo a contracorriente de la evolución de la sociedad española. El modelo auto-gestionario sólo puede ser viable si cuenta con el apoyo voluntario, espontáneo, generoso y consciente de la mayoría de los miembros de la comunidad escolar, que no es un grupo cerrado, sino integrado en la sociedad. Sin este contexto de apoyo, la auto-gestión escolar se convierte en un ritual vacío de contenido, aislado y contradictorio con los valores predominantes en la sociedad" (Estruch, 2002: 130-131).

Según Estruch (2002), todos los datos sobre la participación escolar desde hace muchos años, indican de manera clara y persistente que la participación de la comunidad escolar en la gestión del centro es más formal que real, y claramente favorecedora de los intereses estamentales del profesorado, el único sector que participa masivamente en las elecciones de los representantes al consejo escolar:

> "Por el contrario, la participación de los padres en las elecciones de los representantes es escandalosamente baja: en secundaria no llega al 5% y en primaria es algo superior, pero en conjunto apenas se supera el 10%. La explicación de esta masiva abstención es compleja, pero no se puede atribuir al desinterés de los padres por la educación de sus hijos, que sí se manifiesta en otros ámbitos: pertenencia a las asociaciones de padres del centro, asistencia a reuniones de curso, entrevistas con el tutor, autos o competiciones deportivas en las que intervengan sus hijos… Parece evidente, pues, que la mayoría de padres no encuentra en el consejo escolar la respuesta a sus necesidades como usuarios… se produce así una situación ambigua, contradictoria. Por un lado se invita a los padres a participar en la gestión general del centro (Proyecto Educativo, Plan Anual, Reglamento de Régimen Interior…). Pero por otra, cuando tienen quejas fundamentadas respecto a algún aspecto del funcionamiento del centro o sobre algún profesor el modelo directivo no profesional, en apariencia tan participativo, es incapaz de resolver sus demandas. El consejo escolar no puede atender y resolver sus demandas, las que más les preocupan e interesan, las que afectan directamente a sus hijos" (Estruch, 2002: 131-132).

Como resumen y conclusión de todas las ideas anteriores, **Estruch (2002)** sugiere lo siguiente:

> "Hay que replantearse la participación social en la gestión de los centros educativos, abandonando los desfasados planteamientos auto-gestionarios, que sólo han funcionado en casos aislados, y sustituirlos por otro tipo de participación, entendida como control de calidad del servicio educativo por parte de los usuarios… El cambio fundamental consiste, pues, en sustituir la participación formal en los procesos, en la gestión, por otra que realmente intervenga en el control de los resultados educativos. La gestión debe estar en manos de un director profesional mientras las familias, en vez de fingir un papel de co-gestores, deben asumir el de usuarios de un servicio público. Se trata, en definitiva, de abandonar un modelo de participación basado en la cultura de los años de la transición democrática y sustituirlo por otro más acorde con la evolución de la sociedad española en las últimas décadas y en consonancia con las tendencias más recientes en el resto de Europa" (Estruch, 2002: 133-134).

Vemos, por tanto, que en el sentido de la participación, la idea fundamental de Estruch consiste en que las familias, "en vez de fingir un papel de co-gestores, deben asumir el de usuarios de un servicio público". En este sentido, añade que:

> "Pero un servicio público como la educación no tiene que imitar el funcionamiento y la mercadotecnia de una empresa. Su objetivo estratégico no puede ser captar más usuarios, amoldándose sin criterio a sus deseos. Pero sí debe plantearse un funcionamiento, una misión y unos objetivos al servicio de las necesidades de los usuarios, los alumnos y sus padres… en algunos centros públicos existe la tendencia a considerar que 'el profesor siempre tiene razón', mientras en algunos centros privados 'el cliente siempre tiene la razón'. Ambos son extremos negativos porque un centro que anteponga sistemáticamente los intereses del profesorado al de las familias está anteponiendo los intereses corporativos por encima de los intereses generales. Del mismo modo, un centro que anteponga a los criterios pedagógicos la satisfacción de los clientes no está ofreciendo calidad educativa, sino mercadotecnia" (Estruch, 2002: 132-133).

2.9.6. Un consejo escolar flexible y abierto a la participación social.

Para poder poner en práctica este proyecto sugiere Estruch (2002) lo siguiente:

> "Por lo que se refiere al sector padres, el primer paso ha de ser acabar con la liturgia para-política de las elecciones a representantes de padres. Unas elecciones con una abstención que ronda el

> 90% están totalmente injustificadas. Debe reconocerse la realidad. La participación activa sólo interesa a una minoría de padres, preparados y concienciados, ese 10% que podemos identificar con los dirigentes de las APAs. Este sector, ya legitimado por su elección en la asociación, es el que debería tener participación directa en el consejo escolar" (Estruch, 2002: 134).

Y, al respecto del controvertido tema de la participación, **Estruch (2002)** se hace esta reflexión:

> Uno de los grandes motivos de la abstención en las elecciones a representantes de padres es que no se sabe muy bien a quién votar ni con qué criterios: ¿a la persona, a un programa, a la asociación a la que representa? Esto crea una ambigua relación entre el representante y los representados. La relación entre un político y sus votantes se basa en un programa, que se convierte en un compromiso. Pero un representante de los padres, sobre todo, en un centro grande, generalmente no ha sido elegido con un programa, sino a título personal. Los representantes de los padres de alumnos, han de ser, por tanto, los elegidos por la Asociación de Padres de alumnos, sin necesidad de elecciones suplementarias… Por otra parte, resulta muy cuestionable la presencia estamental en el consejo escolar del personal de administración y servicios… pero no tienen ningún sentido su participación en un organismo como el actual consejo escolar, interviniendo en la elección de su jefe de personal y en la adopción de decisiones pedagógicas y de gestión, privilegio impensable en cualquier empresa o institución… (Estruch, 2002: 134-135).

Con la intención de solucionar tan evidente problema, propone **Estruch (2002)** una re-estructuración de la participación de forma que:

> Los alumnos, a partir de cierta edad, deberían participar en la vida del centro básicamente a través de sus delegados de clase y sus asociaciones de estudiantes. Sus interlocutores tendrían que ser los equipos docentes, los tutores y el equipo directivo del centro. Pero su participación permanente, estamental, en el consejo escolar tendría que dar paso a intervenciones puntuales, específicas, para tratar de determinados asuntos de su interés. Aquí también se trata de aceptar, de reconocer eso que ya viene ocurriendo en la práctica.
>
> Por lo que se refiere al profesorado, como hemos visto anteriormente, en ningún otro país la normativa legal le concede la mayoría cualitativa del máximo órgano de gobierno del centro. El peligro está en que esta hegemonía puede ser instrumentalizada en beneficio de sus intereses. Es indiscutible que el profesorado tiene que estar representado en el consejo escolar, pero no de manera hegemónica. Su participación en la vida del centro, tendría que tener una dimensión exclusivamente pedagógica, a través del claustro, los departamentos didácticos y otros organismos de coordinación docente". (Estruch, 2002: 135)

Vista y analizada la propuesta de **Estruch (2002)**, cabe preguntarse ¿qué posibilidades reales tendría?: el entrevistado nº 34, por ejemplo, se muestra "partidario de una 'dirección fuerte' que pueda ayudar a manejar los conflictos que se generan en los centros, sobre todo, por las condiciones laborales: horario, por que creen que no reciben la consideración necesaria, etc". (FUND; entr. Nº 34; 126: 14-15). Considera perfectamente compatible la dirección profesional con el consejo escolar, y se muestra altamente partidario de este órgano (MODD; entr. Nº 34; 126: 1-3). También cree imprescindible la labor del consejo escolar en el ámbito del control externo del ejercicio de la función directiva: "Es preciso que ejerza un papel más importante", comenta. También considera que "es preciso reforzar el control que el consejo escolar ejerce sobre el profesorado. Es necesario reforzar el papel del consejo escolar" (EVAL; entr. Nº 34; 126: 9-10). Considera "necesario que el consejo tenga relevancia en la toma de decisiones del centro" y opina que "el consejo escolar es esencial para hacer la adaptación al contexto del centro: es su derecho y también su deber. La comunidad

educativa no puede esconder la cabeza como un avestruz viendo como unos pocos campan a sus anchas" –sentencia-(PART; entr. Nº 34; 126: 19-24).

La dirección profesional no es su modelo: él preferiría otro tipo de organización de la función directiva. Su ideal de modelo directivo para el Estado español pasa por un "consejo escolar fuerte" más una dirección con una buena formación previa y una buena formación continuada y poder real" (MODD; entr. Nº 34; 126: 35-37). Le preguntamos qué órgano debe tener mayor poder decisorio a nivel de centro y nos responde que el consejo escolar. Considera que éste debe asemejarse a un "parlamento interno" del centro educativo al que la dirección debe "rendir cuentas" de forma periódica (MODD; entr. Nº 34; 126: 38-41).

Pide que se regule que el consejo escolar sea órgano de control y no sólo de consulta. Considera que esta asamblea tiene una composición inadecuada por la exclusiva dispersión de sus componentes. Y comenta, con cierto desagrado, que los alumnos tienen sólo una intervención exclusivamente testimonial (PART; entr. Nº 34: 127: 20-23).

Le hacemos una pregunta controvertida: ¿considera que el consejo escolar se ha convertido más en un órgano controlado por la dirección del centro que lo ha convertido en una 'claca' para aplaudir todo lo que hace la dirección del centro que en lo que realmente debería ser: un órgano independiente de la dirección y al servicio del interés general del centro que analizara críticamente las cuentas que le rinda la dirección? Su repuesta es significativa: "quizá sí" (PART; entr. Nº 34; 127: 33). Es decir, admite que el consejo escolar no es lo que en teoría debería ser, un órgano independiente de la dirección al servicio del interés general del centro, y se ha convertido en una asamblea controlada por la dirección en base a un entresijo de complicidades, favores mutuos, etc. que, como explica abiertamente el entrevistado nº 46 "el director/a puede dominar el consejo escolar a través del voto del profesorado: controlando que los profesores que acceden a éste órgano le sean afines, o 'comprándolos' con compensaciones adecuadas para que tengan motivos para serle interesadamente fieles, tiene el consejo dominado. Como es sabido, la dirección tiene potestad para otorgar cargos a nivel interno, para confirmar comisiones de servicio de funcionarios, para reclamar o no a interinos o para confeccionar los horarios de la manera que estime más conveniente. Por tanto, si resulta que el consejo puede estar maniatado por la dirección, la imagen que quiere darse de participación es falsa: no existe una participación real. Pero puede suceder que el colectivo profesional esté dividido, y esta división fuerce la participación para que se oigan las diferentes voces" (DISF; entr. Nº 46; 171: 11-19).

Similar opinión manifiesta otro entrevistado, el nº 39 en los siguientes términos: "Considera que, en general, los miembros de este órgano –el consejo escolar- están manipulados por la dirección, que tiene interés en ello y medios sutiles para mediatizar a los miembros del consejo. Está bien que exista, pero debería contar con mayor proporción de miembros del claustro: hace falta dejar mejor constancia de la opinión del claustro. Denuncia que en el seno del consejo escolar se producen situaciones de marcado mercantilismo y tráfico de favores entre la dirección y el consejo escolar lo que repercute de manera negativa sobre la toma de decisiones pues éstas se toman bajo criterios exclusivamente interesados. Cita el ejemplo de un comedor escolar que contrataba personas para el comedor sin tenerlas aseguradas: el consejo escolar, que lo permitía, se atribuía competencias que, en realidad, no le correspondían y, para taparlo,

se extendió una “ley del silencio” entre sus miembros para así evitar las repercusiones negativas de este y otros notorios fraudes de ley que se llevaban a cabo desde el citado consejo escolar” (DISF; entr. Nº 39; 144: 31-42).

Vemos por tanto que, en torno al consejo escolar, existen opiniones encontradas: unos lo ven como una institución imprescindible y fundamento de la participación mientras otros destacan que es fácilmente manipulable y que puede llegar a corromperse, como consecuencia de las debilidades humanas de sus miembros.

Volviendo al entrevistado nº 34, podemos ver como éste manifiesta que “la composición del consejo escolar es demasiado heterogénea: existe un dispar nivel de responsabilidad y mucha reticencia a intervenir por parte de los padres o alumnos en determinadas materias. En general –reconoce- estos dos estamentos –padres y alumnos- están mediatizados por la dirección”. (DISF; entr. Nº 34; 127: 34-38).

Le preguntamos ¿qué hace falta cambiar en los consejos escolares para que estos sean realmente representativos y eficaces? Nos contesta que “es necesario arbitrar una mayor participación de las entidades locales (ayuntamientos) y la presencia continuada de la Inspección Educativa” (DISF; entr. Nº 34; 127: 39-42). Es precisamente esta cuestión de la presencia de representantes de los ayuntamientos respectivos en los consejos escolares de centro uno de los puntos más controvertidos de la nueva ley (LOE, 2006) que ha dado lugar a discrepancias entre los diversos partidos políticos. Concretamente ha sido la causa de que el grupo parlamentario de CiU se abstuviera ante el proyecto presentado por el PSOE y apoyado por otros partidos nacionalistas y de izquierda en el momento de la votación definitiva de la ley orgánica en el Congreso en abril de 2006.

Nuestra siguiente pregunta es si ¿puede pedirse responsabilidad al consejo escolar de las decisiones que haya tomado? Contesta que “sí, las normales en estos casos” (DISF; entr. Nº 34; 127: 43-44). Sin embargo, a este modesto investigador no le consta que se hayan dado en la práctica situaciones en que los miembros de dicha asamblea hayan tenido que rendir cuentas de los errores en sus decisiones. Cree quien suscribe estas líneas que, en general, las decisiones que este órgano toma en forma colegiada adolecen del contrapeso de una posible exigencia directa de responsabilidad sobre el mismo. Aunque legalmente exista tal posibilidad, la práctica demuestra que es difícil que deba rendir cuentas por los efectos negativos de sus decisiones.

Con respecto al consejo escolar añade que no ha tenido un poder real: si legal, pues la norma así lo reconoce, pero no se ha plasmado en la realidad de la experiencia diaria. También explica que “hay poca gente que esté en disposición de realizar esta tarea: parece que sólo entran a formar parte de dicho órgano los castigados” (DISF; entr. Nº 34; 128: 10-11).

Nos sigue relatando casos que conoce en base a su propia experiencia. Como ejemplo, cita el caso de un centro que tenía que decidir si continuaba siendo de primaria o pasaba a ser de secundaria. En el momento crítico se hizo una votación en la que la participación de los padres fue del 80%. Poco tiempo después, no obstante, se redujo significativamente la presencia de éstos en las votaciones para elegir representantes en el consejo escolar al 20%. De este dato concreto concluye que queda demostrado que los padres, cuando saben que van a ser decisivos, sí se molestan en participar. En cambio, cuando intuyen que van a ser meros comparsas, se abstienen de hacerlo. Pone

sobre la mesa la posibilidad de que sea el consejo escolar el más idóneo para contratar al personal adecuado para un centro educativo. Y dice que entonces sí que habría codazos para entrar en dicho consejo, porque las decisiones que podría este tomar sí que serían relevantes (PART; entr. Nº 34; 128: 12-33).

Sigue opinando que "para que el centro funcione es necesario el compromiso de su comunidad educativa: si ésta no se implica verdaderamente en la gestión, si no está dispuesta a sacrificarse para hacer las cosas por el centro, si no asume la cuota de responsabilidad que le corresponde, no hay nada que hacer" (PART; entr. Nº 34; 128: 24-27). De la misma manera, considera "necesaria la participación de la Inspección como representante de la Administración. Ésta debería colaborar en la mejora del centro. Y contribuir a implantar adecuadas medidas de control que permitieran aprender de la experiencia continuamente" (ADMN; entr. Nº 34; 128: 28-31).

¿Qué tipo de control hay que ejercer y sobre qué? –le preguntamos-. Sobre el proyecto de dirección, sobre la vida en el centro, ¿qué hace falta controlar? –insistimos-. La mejora de la calidad educativa, responde. Es necesario analizar el valor añadido que cada institución educativa proporciona a la educación de sus alumnos (EVAL; entr. Nº 34; 128: 32-36).

El consejo escolar es, para nuestro interlocutor un órgano vital del centro pues garantiza la participación de la comunidad educativa en la gestión. Por tanto, es deseable que represente realmente a los distintos estamentos y sectores que forman la base social de la institución. Anteriormente ha reconocido –con un sí pronunciado con la boca pequeña- que, en muchas ocasiones, es susceptible de ser copado o controlado por la dirección, que lo mueve a voluntad. Sin embargo, repite una y otra vez que es el órgano que debe actuar como guardián de la soberanía de la comunidad educativa y es imprescindible en el entramado de la participación democrática. Por ello, se esfuerza en explicar que debería tomarse con mucha seriedad la participación en el mismo y que las personas que fueron sus miembros deberían ser elegidos de forma muy cuidadosa y responsable. (PART; entr. Nº 34; 129: 3-13).

También atisba en la LOCE (2002) una "tendencia a desmontar el papel del consejo escolar y a reforzar el poder de la dirección", lo cual, lógicamente, "no le gusta nada". Y sigue hablando sobre el consejo escolar diciendo que lo concibe "no sólo como un parlamento que no se implica, sino que debe ser un órgano comprometido que pacte sobre cómo hay que llevar a cabo lo que el centro necesita. Es necesario que se comprometa al máximo" (PART; entr. Nº 34; 129: 16-19).

"Es necesario -sigue explicando- que el alumnado participe en el órgano desde una perspectiva formativa: les ayuda a saber qué se espera de ellos en la sociedad, que canales utilizar, etc. El equipo directivo debe tener una conciencia clara de lo que se espera de ellos y de cómo educar su voluntad" (PART; entr. Nº 34; 129: 20-23). Asimismo, la dirección debe fomentar la participación. Debe creer en ella y facilitar que se exprese por los canales adecuados. Es necesario fomentar la participación a través de los representantes de los alumnos en el consejo escolar. Es preciso que el equipo directivo dé todos los pasos pertinentes para que así sea. Es imprescindible llevar hasta el consejo escolar las pretensiones de los alumnos. En todo este proceso, la Administración local es la gran ausente, nos manifiesta. ¿Qué aporta? La

Administración da recursos porque es quién mejor conoce los recursos y sabe cómo administrarlos (PART; entr. Nº 34; 129: 24-30).

Para ilustrar sus afirmaciones nos pone un ejemplo concreto: la red municipal de escuelas e institutos dependientes del Ayuntamiento de Barcelona está mejor administrada que la de la 'Generalitat'. Al haber mayor grado de proximidad entre administrados y Administración y ser la red de menor tamaño, se puede observar un grado mayor de implicación por parte de la Administración local, lo que repercute en una mayor eficacia de gestión (FUND; entr. Nº 34; 129: 31-35).

Como contrapunto, reseñamos lo recogido en la entrevista nº 37 que permite apreciar la diferencia de criterio con respecto al consejo escolar de nuestro interlocutor. Reproducimos a continuación lo más trascendente de esta entrevista.

La idea principal de nuestro interlocutor es que "habría que rebajar el nivel de competencias del consejo escolar e incrementar las de la dirección" (MODD; entr. Nº 37; 135: 3-4), es decir, justamente lo contrario que proponía el entrevistado nº 34. Contraponiendo estas dos diferentes visiones pretendemos facilitar al lector una visión panorámica del tema para que pueda llegar a conclusiones propias.

El nº 37 manifiesta que "está de acuerdo con los planteamientos de la última gran ley educativa (LOCE, 2002) en el sentido de reducir el papel del consejo escolar a mero órgano consultivo y de control pero menguando su capacidad decisoria. Incluso observa con cierto estupor que conserve la competencia de aprobar el presupuesto del centro, competencia que concede un alto grado de poder decisorio" (MODD; entr. Nº 37; 135: 4-8).

Se queja de que, a la dirección "le falta el apoyo de la Administración en su actuación del día a día cuando, por ejemplo, se producen problemas con profesores poco cumplidores o con alumnos conflictivos" (ADMN; entr. Nº 37; 135: 9-11). Rememorando su propia experiencia sobre estas cuestiones comenta que, cuando ejercía como director, "no había nadie a quién dirigirse, alguien que te diera su apoyo" y que "no existen directrices claras sobre este tipo de cuestiones delicadas" (ADMN; entr. Nº 37; 135: 10-13).

Refiriéndose al consejo escolar, considera que "este órgano, analizado globalmente desde su creación en 1985 a partir de la LODE, ha sido un fracaso" (DISF; entr. Nº 37; 135: 25-26). Lo justifica diciendo que "ha habido una primacía del profesorado en todos los aspectos hasta el punto de estrangular la democracia y la representatividad en el funcionamiento del mismo. Los padres, madres y alumnos han tenido poca representación en el mismo por motivos diversos" (DISF; entr. Nº 37; 135: 25-30).

Considera que "la poca representatividad del consejo escolar respecto de la comunidad educativa unido al hecho de la poca preparación de una buena parte de sus miembros para tomar decisiones, es argumento suficiente para opinar que no es el órgano adecuado para tomar decisiones en el centro, función que debería asumir, en exclusiva, la dirección. Sí cree oportuno, no obstante, que el consejo actúe como órgano consultivo" (MODD; entr. Nº 37; 135: 31-36).

Por tanto, teniendo en cuenta estos antecedentes, “su visión de la dirección educativa pasa porque esta sea convertida en un cargo estable (profesional), que se acceda al cargo en base a méritos acreditados y que la permanencia en el mismo esté condicionada a la evaluación positiva del desempeño” (PROF; entr. Nº 37; 136: 7-9). Cuando nuevamente surge en la conversación la palabra participación le preguntamos ¿cómo puede garantizarse un nivel óptimo de participación en los centros educativos, dado que, según él, “el consejo escolar no es el sistema más adecuado para estimular dicha participación? Responde que hay que enseñar a la comunidad educativa cómo participar, hay que educar en la participación. A él no le va el director autoritario; dice que no elegiría a un director que viera que es autoritario” (PART; entr. Nº 37; 136: 17-22).

Nos sigue explicando que “el director debe tener 'gracia', es decir, carisma, pero también armas legales para hacer que otros participen. La participación es deseable y necesaria y hay que hallar fórmulas para que se dé en la práctica” (PART; entr. Nº 37; 136: 23-27). Nos queda la duda de qué medidas concretas pueden arbitrarse para conseguir la participación, pero no habla de ellas. Comenta que “el capital humano de un IES es inmenso: todos los trabajadores son universitarios (¿qué empresa tiene a todos sus trabajadores de nivel universitario?). Y considera que la Administración debe tener armas para hacer que los remolones se integren y participen: es un derecho y un deber de todos” –sentencia- (PART; entr. Nº 37; 136: 28-31).

¿Qué armas tiene la Administración –le preguntamos- para estimular la participación? Nos responde que la LOCE (2002) ya habla de los derechos y los deberes de los profesores. Se pretende con ello, por ejemplo, que la dirección no pueda apartar o discriminar a alguien impidiéndole participar si esta persona hace todo lo posible para ello (PART; entr. Nº 37; 136: 32-35).

En definitiva, que “'su' modelo de dirección de centros es claramente profesional. Pero también quiere que sea elegido. Admite que no es buena la excesiva dependencia de los electores porque resta mucha libertad e independencia en el ejercicio del cargo” (PROF; entr. Nº 37; 137: 23-25).

Considera que “no es admisible que las decisiones estén condicionadas por el que dirán o por los intereses particulares o egoístas de una persona o grupo determinado de personas. Un director/a se debe al interés general del centro y debe obrar con sentido común e independencia para garantizar dicho interés. Después, ya vendrá el momento en que deba rendir cuentas de una forma global de su gestión” (PROF; entr. Nº 37; 137: 26-30).

Y acabamos nuestra conversación dejando constancia de que él “es un firme partidario de la participación en educación y que considera que corresponde a la dirección fomentarla y canalizarla de forma adecuada poniendo todos los medios necesarios para que se haga efectiva. Y también un acérrimo defensor de la profesionalización directiva, uno de los principales instrumentos que tenemos para conseguir una educación de calidad” (PART; entr. Nº 37; 138: 28-36).

Una tercera opinión, a medio camino entre una y otra, es la de la entrevistada nº 42 quién nos explica su motivación para acceder al cargo. “cree que es bueno, necesario, pasar por cargos directivos. Tenía unas ideas que plasma en un proyecto y además

contaba con un equipo adecuado. Las líneas maestras de su proyecto pasan por lograr la calidad, globalmente considerada, del centro" (LIDD; entr. Nº 42; 152: 3-6). Sigue relatando que "no fue el ansia de poder lo que la motivó a preparar el acceso a la dirección, sino la voluntad de servicio a la comunidad educativa; ella no se fundamenta en el autoritarismo, sino que escucha a todos. No está en el cargo porque busque algo para sí misma y esto le da libertad. Su motivación pasa conseguir una educación integral para sus alumno" (LIDD; entr. Nº 42; 152: 7-11).

Ella "es consciente de que está al servicio de la comunidad educativa del centro y no a la inversa. Y de que es ella la que debe adaptarse al ritmo del grupo y no a la inversa: si el grupo sólo puede avanzar poco a poco, ella ha de tenerlo en cuenta y adaptarse, aunque le gustaría ir más deprisa" (LIDD; entr. Nº 42; 152: 16-19).

Quizá por ello, su método para dirigir consiste en "ir dando ideas y dejar que sean los demás los que las hagan suyas. Así todos participan y se tiene la impresión de que todo es muy democrático. Reflexiona que cualquier idea, si es propuesta directamente por el equipo directivo, tiene menos aceptación que si es algún miembro del claustro el que lo pone sobre la mesa. Hay que dejar que la gente participe, que tome la iniciativa"– explica- (PART; entr. Nº 42; 152: 26-28).

También "es necesario luchar contra las rutinas, tan presentes en las organizaciones escolares. Cada curso no es igual para los diferentes profesores. Hay que estar constantemente generando ilusión. Es necesario hacer el esfuerzo para crear ilusión, o el centro no funciona" (PART; entr. Nº 42; 152: 29-32). En lo referente a la participación, nos comenta que "es necesario el compromiso del centro: la participación la ha de querer el claustro. Cada centro es diferente al respecto y cada equipo surge de la realidad del centro en cuestión" (PART; entr. Nº 42; 152: 5-7).

Comenta que "un equipo directivo de tipo autoritario es más cómodo porque la participación exige mayor grado de compromiso y de trabajo. Si no existe un firme compromiso por parte del claustro, la participación es inviable. Debe ser éste el que desee la participación y, al tiempo, el que haga un buen uso de ella. No obstante, cree que la existencia de un equipo directivo autoritario sería deseable para un centro cuyo claustro de profesores no deseara implicarse en la gestión participativa. Pero ante un claustro con ganas de participar, es del todo inviable" (PART; entr. Nº 42; 153: 8-14).

"La empatía entre el equipo directivo y el claustro es básica. Y el buen clima en el centro, fundamentalmente para la convivencia y para la viabilidad del mismo" (PART; entr. Nº 42; 153: 15-16). "Opina que el último decreto sobre dirección es consecuencia del hecho que cueste hallar voluntarios para el cargo de director/a. Hay que estimular a la gente para que se presente mediante normas adecuadas. Constata, sin embargo, que no todos sirven para ejercer el cargo de director/a y que, en general, a la gente le cuesta asumir responsabilidades" (MODD; entr. Nº 42; 153: 20-23). "La gente –sigue explicando- es muy prudente, quizá demasiado, a la hora de plantearse el acceso a la dirección, así como excesivamente conservadora a la hora de dejarlo: le toman gusto y luego no quieren dejarlo" (DISF; entr. Nº 42; 153: 24-26).

Cree que "los profesores, los maestros, deben reflexionar más: no puede ser que se nos "cuele" desde fuera tantas cosas que no sirven para nada. Es preciso poner ante la escuela un filtro que sólo deje pasar aquello realmente útil para la institución" (PART;

entr. Nº 42; 154: 1-3). También –ya puestos en materia de confidencias- "nos confiesa que le place mucho el trabajo directivo, casi tanto como la docencia. Pero se esfuerza por no creerse demasiado que tiene poder, sino que se recuerda con frecuencia a sí misma que su misión es estar al servicio de los demás" (LIDD; entr. Nº 42; 154: 4-7). "Por ello, ve con tristeza que algunos ex directores sean reacios a volver al aula, que se hayan acomodado en tareas de dirección, burocráticas la mayoría, y no tengan la suficiente humildad como para volver a coger la tiza" (DISF; entr. Nº 42; 154: 7-10).

También explica que "ha existido algunos problemas de lucha por el poder con la ex directora quién no acepta el hecho de que ya no es quién organiza todo. Algunos miembros del claustro la han querido manipular mediante chivatazos y chismes malintencionados por celos entres maestros. Pero ella no se deja manipular: al entrar al centro tiene claro lo que ha de hacer y decir a cada cual y no presta atención a estos chismes" (DISF; entr. Nº 42; 154: 23-27). Sin embargo, "nos exhorta a escuchar a todo el mundo: hay que buscar siempre tiempo para escuchar a todos –dice-. Y hay que dar la impresión de que esa persona, en ese momento concreto, es la más importante para ti. Pero, después, hacer lo que se considere más conveniente" (FUND; entr. Nº 42; 154: 28-31).

He pretendido, a través de estas tres visiones de lo que significa e implica la participación en un centro educativo dar una visión global panorámica sobre este término, de tal modo que el lector pueda sacar sus propias conclusiones sobre el tema.

2.9.7. Hacia un nuevo liderazgo: participativo, pedagógico y de calidad.

2.9.7.1. Una visión global de la cuestión.

Acerca de este tema Estruch (2002) propone que:

> "De acuerdo con los más reciente estudios sobre liderazgo escolar (Álvarez, 1998; Aaron, 2000) el director profesional ya no es ni puede ser un jefe autoritario o carismático, sino que necesita escuchar, delegar, compartir, consultar las opiniones de la comunidad escolar para actuar como líder de un proyecto colectivo, compartido… la dirección escolar tiene que basarse en un liderazgo compartido… pero el liderazgo participativo nada tiene que ver con la auto-gestión o la co-gestión. En él existen una responsabilidad y una autoridad claras, pero no son ejercidas con autoritarismo, sino mediante la creación de un clima de consenso y participación. Este tipo de liderazgo no requiere, pues, "dotes de mando", sino convicciones firmes, dotes de persuasión, capacidad de negociación, habilidades comunicativas, etc.… Este tipo de liderazgo se orienta fundamentalmente hacia la mejora educativa y la renovación pedagógica. Es, pues, un liderazgo pedagógico que se desarrolla mucho más en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje que en el de la gestión administrativa y de los recursos… En un período de fuerte competencia entre los centros, tanto públicos como privados, para conseguir llenar su oferta de plazas escolares, no cabe duda de que un director profesional, estable, conocido por las familias, mejorará la imagen de los centros públicos y haría más atractiva su oferta educativa, que a veces no se proyecta suficientemente hacia el exterior" (Estruch, 2002; 137-138).

Sin duda, la dirección profesional debe estar basada en el liderazgo pedagógico tal como lo conciben Álvarez o Estruch, entre otros. Y, siendo así, parece lógico que sea alguien con vocación y experiencia pedagógica, pues muy difícilmente podría ejercer un liderazgo pedagógico alguien que no presentara el perfil aludido. Sin duda, la instauración de este tipo de liderazgo, representaría un cambio importante con respecto al que, hasta el momento predomina en los centros educativos españoles, de corte político y transaccional, mientras que el pedagógico tendría un carácter profesional –basado en conocimientos y experiencia sobre la profesión en la que se es líder- y

transformacional, es decir, basado en el ejemplo y la exigencia de altas cotas de calidad en su ejercicio y no en el "quid pro quo" propio del liderazgo transaccional.

Al respecto de este tipo de liderazgo, nuestros entrevistados nos ofrecen las siguientes visiones de cómo debería ser. Por ejemplo, la entrevistada nº 42 "nos explica lo que podría aportar de positivo un cuerpo profesional de directores escolares:

1º Por ejemplo, en algunas escuelas en que no hay voluntarios para coger el cargo, iría bien poder disponer de un directivo profesional que ofreciese garantías de buena gestión.

2º Pero, por lo general, más bien poco de positivo. Le da miedo que la mentalidad empresarial se apodere de las escuelas.

3º Quizá, por lo que respecta a la gestión, puede mejorar el nivel de ésta en algunos aspectos. Pero ve el inconveniente de que quizá no sepa hallar el clima idóneo para educar como es debido a los niños.

4º De llegar a existir una dirección profesional, es preciso que se adapte al centro, a las características particulares de cada centro. Y debe ser evaluada la calidad en la gestión en función de la capacidad para adaptarse que tenga el directivo profesional. En el caso de que se valore la capacidad de adaptación al máximo, responde que "sí" a una dirección profesionalizada" (PROF; entr. Nº 42; 154: 32-42 y 155: 1-5).

Por ello, sugiere que el directivo profesional tenga el siguiente perfil:

1º Que "haya pisado aula".
2º Una experiencia mínima docente de entre 3 y 5 años.
3º Una formación inicial mínima; que sea buen organizador/a; que cuente con cursos de formación jurídico-política, de técnicas de dinámica de grupos, etc.
4º Que reciba formación continua en temas de pedagogía, organización de centros o similares en otros países. Que esté muy abierto a las innovaciones pedagógicas; que tenga un especial interés por temas pedagógicos.
5º Que tenga habilidades para temas de gestión, organización, micro-política y similares. Que no deje de formarse en estas materias (PERD; entr. Nº 42; 155: 22-31).

Por su parte, el entrevistado nº 43 propone la siguiente reflexión: después de reconocer que "los centros necesitan de un liderazgo eficaz para salir adelante con éxito", se pregunta. "¿los líderes, nacen o se hacen". Él, en contra de la opinión mayoritaria, considera que los líderes se hacen más que nacen con tal condición y, por tanto, el liderazgo se puede aprender" (LIDD, entr. Nº 43; 157: 35-37).

Sin duda, es esta la piedra angular del modelo directivo profesional: que se pueda enseñar y, por tanto, aprender a ser líder. Si así fuera, quedaría abierta la posibilidad de educar a los directivos de centros para que aprendieran a ejercer sus funciones en base a fomentar la participación de la comunidad educativa, con justicia y no amparándose en el clientelismo y el maquiavelismo propios de un liderazgo de tipo político y con un nivel de eficacia concebido para superar con holgura las periódicas y rigurosas evaluaciones a las que su gestión deberá ser sometida.

La pregunta que cabe hacerse llegados a este punto es ¿Cómo seleccionar al candidato/a? pues, como puede comprenderse fácilmente, el método de selección condiciona notablemente el resultado de la misma. Nuestro entrevistado sugiere al respecto y en referencia al modelo emanado de la LOCE (2002) que "con el actual sistema –explica- mucha gente verdaderamente cualificada se puede quedar fuera por el hecho de que el concurso de méritos que emana de la LOCE (2002) valore sobremanera la antigüedad en el ejercicio de cargos directivos Ha servido, tal como está planteado el concurso de méritos, para mantener a la gente que ya detenta cargos directivos" (SELD; entr. Nº 43; 156: 13-17). Quizá por ello, manifiesta que "discrepa profundamente de lagunas de las condiciones de dicho concurso: no son ni méritos por antigüedad ni títulos, ni la condición de catedrático" lo que da la medida de un buen directivo. Hay que hallar otra forma de seleccionar a los potenciales directivos en educación (MODD; entr. Nº 43; 156: 18-21). Lógicamente, debemos preguntarle ¿cómo habría, pues, que seleccionar a los líderes educativos? Contesta que "tampoco le parece adecuado que tenga que ser el claustro el que elija al director: el clientelismo y la falta de autoridad vician esta forma de elección. No logra entender porque deben ser los trabajadores los que elijan a su jefe, cosa que no ocurre en ninguna empresa… le parece bien que sea el consejo escolar quien elija al director aunque advierte que, dentro de este órgano, se puede coaccionar la opinión del alumnado o que incluso el claustro es manipulable a través de métodos diversos" (DISF, entr. Nº 43; 156: 22-30)… "considera que el hecho de que el director haya de pertenecer al plantel de profesores del centro donde sea elegido es sólo una limitación cultural: no tiene fundamento" (DISF; entr. Nº 43; 157: 1-2)… "Advierte –insiste en ello- del efecto del excesivo clientelismo, que puede determinar, en muchas ocasiones, que no se tomen las decisiones adecuadas por la presión que algunos sectores del claustro ejerzan en determinada dirección" (DISF; entr. Nº 43; 157: 3-5). "Que el director no pertenezca al claustro de profesores del centro dónde gobierne favorece la objetividad en la toma de decisiones, que éstas sean más profesionales" (PROF; entr. Nº 43; 157: 6-7). Reconoce que "es una ventaja, no obstante, que el director pertenezca al plantel de profesores del centro porque conoce la cultura del mismo. Los mensajes o comportamientos subliminales, tiene mayor ascendente sobre las personas, etc. Lo cual puede determinar que pueda conducir mejor a las personas que forman la institución" (LIDD; entr. Nº 43; 157: 8-11).

Quizá por todo ello, señala como principales inconvenientes del actual sistema o modelo directivo (en referencia al emanado de la LODE, 1985) los siguientes:

1º Los errores que, por ignorancia, debido a su precaria formación, suele cometer el equipo directivo.

2º La precaria estabilidad en el cargo: el tiempo de permanencia en el mismo no alcanza la suficiente duración como para que pueda aprovecharse toda la experiencia adquirida.

3º El desconocimiento, demasiado frecuente, del marco legal que afecta al mundo educativo (DISF; entr. Nº 43; 157: 12-18).

Repite en sus explicaciones que se producen muchos errores por ignorancia de leyes o de trato con personas que deberían subsanarse a través de una formación adecuada. Como consecuencia, disminuye la calidad de la educación impartida en los centros. Considera que este defecto tiene fácil solución a través de unos planes de formación adecuados (DISF; entr. Nº 43; 157: 19-22).

Con respecto a la formación necesaria para el correcto ejercicio de la función directiva advierte que “los cursos de 30 horas no sirven de gran cosa: es imprescindible poseer un mayor grado de formación, por ejemplo, un máster en dirección y gestión de centros educativos”. Cabe decir que, en este aspecto, él predica con el ejemplo. (FORM; entr. Nº 43; 157: 3-6).

Igualmente, cree que “la formación previa al acceso al cargo es básica para garantizar el adecuado desempeño del mismo. Pero que también la antigüedad en el cargo es un valor añadido que hay que tener necesariamente en cuenta” (PERD; entr. Nº 43; 158: 7-9).

Considera que “cuando se produce la renovación de cargos directivos con excesiva frecuencia la experiencia de aquellos que han detentado durante diversos años el cargo, se pierde. Y, por ende, se está perdiendo un inmenso caudal de capital humano que había tardado mucho tiempo en generarse” (PROF; entr. Nº 43; 158: 10-13).

El **entrevistado nº 44,** maestro y sindicalista, responde en los siguientes términos cuando le preguntamos ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? Su respuesta es muy clara en sentido positivo: “sí tendría que serlo y es necesario conseguir que así sea” (MODD; entr. Nº 44; 162: 9). A nosotros nos sorprende la rotunda claridad de tal respuesta por parte de un sindicalista quien, supuestamente, debería tener aversión a la profesionalización directiva. Hecho este inciso, volvemos a dejar constancia de las palabras de nuestro amable entrevistado.

“Es difícil” –sigue explicando- porque hace falta gente preparada. Actualmente, “hay gente que ya da ese perfil y gente que no llega” (PROF; entr. Nº 44; 162: 13-14). “La función directiva conlleva mucho trabajo. Se necesita gente que sepa dinamizar el centro y que tenga muchas ganas de hacer cosas, sabiendo que deberían salvar el obstáculo de otros que se obstinan en poner palos a las ruedas” (FUND; entr. Nº 44; 162: 15-17).

¿Qué hay que hacer? -se pregunta-. Y él mismo se da respuesta: intentar calibrar al máximo a la gente que hay en el centro haciendo que se encuentre a gusto. Y a “los otros que no se crean que se los haya apartado” (FUND; entr. Nº 44; 162: 18-20). Opina que, “en todos los centros coexisten, cuando menos, dos bandos y, por ende, dos líderes: el natural y el impuesto. La Administración suele encargarse de que el líder natural no acceda a la dirección, porque no le interesan los verdaderos líderes pues podrían revolucionar el centro y eso no interesa. Que el centro funcione bien, eso no le interesa al inspector. Lo que verdaderamente interesa es que no haya problemas” (ADMN; entr. Nº 44; 162: 28-33).

“Es necesario –sigue comentando- que el director/a haga participar a todos o, al menos, al mayor número posible de miembros de la comunidad educativa” (PART; entr. Nº 44; 162: 38-39). Al oír estas palabras se nos ocurre preguntarle como debería ser el equipo directivo profesional idea. Y contesta lo siguiente:

1º Dinamizador: sabiendo aquello que es preciso dinamizar. Para ello, es preciso conocer bien al profesorado y también aquello que es preciso dinamizar.

2º Un alto nivel de formación, sobre todo, en dirección de grupos humanos y mucha capacidad de adaptación a las diferentes situaciones que se puedan presentar.

3º Buen conocimiento del grupo al cual debe dirigirse: de este conocimiento emana su ascendente, que es necesario para tener autoridad sobre el mismo (PROF; entr. Nº 44; 163: 1-8).

E insiste en que, normalmente, el líder natural no ejerce la dirección. Pero es imprescindible que quién desee dirigir sepa ganarse la confianza del grupo humano al cual debe dirigir. Es esencial el compromiso con el grupo, con la comunidad educativa del centro. No se puede traicionar la confianza que depositan en ti". (LIDD; entr. Nº 44; 163: 9-12).

Por su parte, el **entrevistado nº 45** "considera esencial el avance decisivo hacia la dirección profesionalizada con la esperanza de que esta solucione muchas de las deficiencias del actual marco educativo" (PROF; entr. Nº 45; 164: 22-24).

Igualmente, cree que "un mayor nivel de preparación, de vocación directiva y de compromiso con la educación puede mejorar mucho la calidad educativa de los centros" (PROF; entr. Nº 45; 164: 24-26). En su opinión habría que "atribuir a los directores profesionales mucha más capacidad de decisión de la que tienen actualmente que les sirva para liderar un verdadero proyecto pedagógico. Actualmente, el director es sólo un mero administrador de recursos, pero se necesita algo más decisivo, una dirección con mayor capacidad de decisión, o la dirección se convierte en una simple rémora del sistema" (PROF; entr. Nº 45; 164: 30-34).

Cuando le preguntamos ¿qué es para ti la dirección profesional?, responde en los siguientes términos: "sobre todo, una actitud –contesta- que se plasma en saber marcar unos objetivos, en ser capaz de liderar un grupo humano, en tener capacidad para dotarte de las herramientas para conseguirlo". Y continua diciendo que "hace falta mucha más formación" (PROF; entr. Nº 45; 164: 35-36 y 165: 1-2).

Afirma que "la Ley de la Función Pública da instrumentos que no son aprovechados por las direcciones de centros. Es preciso entrar en contacto con el entorno. La filosofía de las normas que amparan la dirección de centros es demasiado conservadora. También considera que el papel ejercido por la dirección debe evolucionar hacia una mayor colaboración con los centros: que incentive el cambio educativo, que motive al profesorado, que se implique más en la vida de los centros y que no se limite solamente a controlar" (FUND; entr. Nº 45; 165: 3-8).

Le preguntamos ¿qué cambios concretos hay que hacer para mejorar la función directiva? Y contesta así:

1º Dar a los directivos una sólida formación en gestión como la que se da en una de las escuelas de negocios de prestigio.

2º Enseñar gestión académica para estimular la capacidad de liderazgo pedagógico.

Añade que "resumiendo, hay que dar formación fundamentalmente en dos campos: gestión de los recursos y liderazgo pedagógico. Estos son los dos principales ejes sobre

los que debe girar una buena gestión de centros educativos" (FUND; entr. Nº 45; 165: 28-35).

Por tanto, podemos concluir que, en base a las opiniones manifestadas por nuestros entrevistados, el liderazgo educativo que debería ejercer una futura dirección profesional debería estar caracterizado por:

1º Ser un liderazgo eminentemente pedagógico.

2º Estar fundamentado en una sólida formación, inicial y continuada.

3º Que sepa adaptarse al entorno, tanto el que queda de puertas adentro, como el que rodea a la Institución.

4º Que sea, esencialmente, un líder de personas, un dinamizador; que sepa ganarse la confianza del grupo humano al cual debe dirigir. Es esencial el compromiso con el grupo, con la comunidad educativa del centro.

5º Que sepa integrar y hacer participar a la gente pues la dirección profesional y la participación no son contrarias entre sí como algunos quieren presentar, sino mutuamente complementarias.

2.9.8. La autonomía del centro educativo.

2.9.8.1. Una visión global de la cuestión.

¿Es necesaria la autonomía de centros educativos? Porque sólo si es necesaria merece la pena el esfuerzo de escribir el presente apartado. Parece que sí, pues son muchos los que abogan por un grado notable de autonomía para los centros educativos, comenzando por las leyes: desde la LODE (1985) pasando por la LOGSE (1990) y llegando hasta la LOE (2006), pues todas han dedicado varios artículos a regularla. Además, muchos de los observadores aventajados de la realidad educativa coinciden en ello: **la autonomía es necesaria.** Lo que ya no está tan claro es que nivel de autonomía es la adecuada qué tipos de autonomía son las que requiere la buena gestión de un centro.

Como nos recuerda **Cabada (2009)** si algo justifica la existencia de autonomía en un centro educativo es la flexibilidad. La flexibilidad es aquella cualidad que permite la adaptación al entorno, al interno y al externo, de un centro. La adecuada utilización de esta cualidad permitiría a un centro adaptarse, en todo momento y circunstancia, a las necesidades y requerimientos de aquellos que tiene derecho a usar de sus servicios. Ser flexible es tener cintura para adaptarse a los cambios, es tener capacidad para adaptarse a las diferentes necesidades de un público diverso al que hay que prestar el mejor servicio posible. La flexibilidad es garantía de calidad. Por tanto, es una cualidad deseable en un centro educativo, que debe poseerla en un grado notable, y que deberá usarla en el ejercicio del derecho a la autonomía que le reconocen las leyes vigentes en materia educativa.

Pero, cual es el nivel óptimo de autonomía. **Cabada (2009)** reflexiona de la siguiente manera:

> "¿Por qué en un sistema educativo centralizado como en el francés, los centros educativos tienen más autonomía que los españoles? ¿Por qué los centros finlandeses,

> que tienen similar grado de autonomía que los españoles tienen mejores resultados" La autonomía de los centros españoles, pese al nivel de descentralización del sistema educativo, está a la cola de Europa, aunque desde 1.985 estemos hablando de autonomía de los centros educativos, al menos desde las leyes".

El objetivo, sin duda, es la flexibilidad y la autonomía el medio para ello. Un sistema educativo tiene que ser flexible para poder adaptarse al entorno, muchas veces cambiante, en el que se desenvuelve. Y debe poder responder con prontitud a los constantes retos que una sociedad dinámica y compleja como la nuestra le plantea periódicamente. Si aceptamos como axioma este punto, cabe preguntarse, como hace **Cabada (2009),** si.

> "¿Ha habido cambios en la autonomía de los centros desde 1985 hasta ahora?¿Ha habido cambios en la autonomía de los centros al pasar de un sistema centralizado a un sistema descentralizado, de Comunidades Autónomas con competencias educativas?¿Se ha generado otro sistema todavía más centralizado de menor tamaño?¿Se ha cambiado tanto, o no se cambia casi nada o nada? Los alumnos y alumnas sí han cambiado, ¿pero los centros? Algo ha cambiado y mucho, pero los centros y su organización poco... ¿El cambio radical respecto a la situación pasada se correspondió con un cambio profundo en la organización escolar, en la descentralización, en la autonomía, en el liderazgo pedagógico?".

La autonomía de centros es un concepto ambiguo que requiere de un contenido real para no quedarse en simple retórica política o en una simple corriente teórica de la organización de centros en pedagogía. La Administración debe demostrar voluntad política de que realmente desea convertirla en realidad. Los directivos de los centros deben estar formados y mentalizados para ser capaces de llevarla a la práctica con solvencia. Si no, nos quedaremos solo con la retórica.

A propósito de esta cuestión distingue **Estruch (2002; 139-141)** tres tipos de autonomía de centros: **la estamental, la de libre mercado y la impulsora de un proyecto de calidad.** Lo explica del siguiente modo:

> "La **autonomía estamental** es la que defiende, como en el Antiguo Régimen, unos privilegios, unas libertades propias, distintas de las del resto de la sociedad. En la sociedad estamental, cada corporación, cada gremio, cada estamento y cada unidad territorial defendían sus fueros, los derechos a ostentar privilegios particulares que los distinguían del resto de los estamentos... Es fácil imaginar lo que sucedería si se diera más autonomía a los centros sin modificar su modelo directivo. Supongamos que el centro tuviera capacidad de decisión sobre la asignación de la plantilla de profesores, sobre la contratación de nuevos profesores, sobre la cuantificación y distribución del presupuesto, sobre la admisión de alumnos, etc. Tal como ocurre en el modelo descentralizado anglosajón. Quién ostenta el poder real en el centro, el profesorado, podría caer en la tentación de utilizar estos márgenes de decisión en beneficio propio… La autonomía estamental es, pues, una autonomía sin control del mercado ni de la Administración, que fácilmente puede degenerar en un mal uso de los recursos públicos en beneficio de intereses particulares. Podría llegar a originar una perversa combinación de la reclamación permanente de más recursos públicos con la defensa de una autonomía sin control" (Estruch, 2002: 139-140)

El **segundo tipo de autonomía** al que hace referencia **Estruch (2002)** es la de libre mercado. Sobre ella explica este autor que:

> "Pretende establecer una **libre competencia entre empresas** porque es el mecanismo más eficaz para estimular la innovación y la eficacia, y para eliminar del mercado a las empresas ineficientes. El control no procede de la reglamentación establecida por el gobierno, sino de las leyes del mercado. En una empresa privada el empresario puede ascender o contratar a quien quiera, a sus familiares o amigos, pero sabe que si los que ha seleccionado no son eficaces, el

rendimiento de la empresa se resentirá, y quizá el mismo acabará pagando las consecuencias de su nepotismo. El mercado actúa, pues, como mecanismo de control. ” (Estruch, 2002: 140-141)

Y, por último, **el tercer tipo de autonomía** es la que trata de combinar el servicio público con los estímulos de la libre competencia. Estruch la concibe como:

> “Es una autonomía que surge de la necesidad de atender mejor las necesidades educativas de los alumnos, de **adaptar el currículum y la organización al contexto social y cultural.** Su objetivo es la mejora constante del servicio que ofrece. Dentro de esta misión, el aumento de la capacidad de decisión del centro irá acompañado de una mayor responsabilidad, de una rendición de cuentas acerca de los resultados educativos que ha dado el uso de esa autonomía. Esa autonomía requiere una dirección profesional, que lidere el centro y oriente a todos sus componentes hacia la mejora de los resultados educativos, hacia la consecución de unos objetivos de calidad compartidos por la comunidad educativa” (Estruch, 2002: 141)

Gairín, (2005: 255-326) también reflexiona acerca de la autonomía de los centros educativos, primero, buscando los antecedentes legales que marcan la evolución de la concepción del término diciendo que:

> “De hecho, nuestras leyes han representado, de alguna manera, hitos en el proceso de autonomía. Si la LOGSE consideró la autonomía curricular, la LOPEG de 1995 incidió en la autonomía de gestión vinculada a la evaluación, mientras que en la ley orgánica de Calidad Educativa (LOCE) se abogaba por una autonomía curricular vinculada a los resultados obtenidos. El análisis de la autonomía de los centros no parece, por tanto, una moda o algo coyuntural, sobre todo si consideramos que se fundamenta en presupuestos variados de carácter filosófico, socio-económico, psicológico y pedagógico, que luego abordaremos. De hecho, la autonomía institucional, siempre existe. Incluso en sistemas educativos altamente centralizados y con uniformidad de planteamientos se acaban configurando realidades educativas diferentes, consecuencia directa del filtro que la historia institucional y la cultura dominante dan a cualquier influencia externa” (Gairín, 2005: 256-257)

Por ello, sentados los fundamentos del análisis, se muestra partidario de la misma y sistematiza el estudio de este término “polisémico en su concepción y aplicación” diferenciando 3 perspectivas en el mismo:

> - Sistema educativo, reforma y autonomía. La autonomía viene impulsada por algunas propuestas de las actuales **reformas educativas,** pero no se puede identificar con ellas ni asociarse a su implementación
> - La autonomía que se plantea, que supone partir de lo que, en un momento determinado se expresa en los **textos legales.** También podríamos plantearnos la autonomía que se solicita desde los centros y profesores, la autonomía que se necesita, la que se ejecuta, o la que se percibe y todo ello analizado desde las perspectivas de los diferentes protagonistas: responsables de la Administración educativa y de los servicios de apoyo a los centros educativos, responsables de éstos, técnicos (asesores, profesores) o usuarios (alumnos, padres). Los referentes son diversos y no parece que se pueda categorizar desde las mismas perspectivas aspectos como la autonomía del sistema educativo, la autonomía institucional o la autonomía personal
> - **Filosofía existente y plasmación práctica** que de las mismas se realiza. (Gairín, 2005: 257)

Y sigue explicando **Gairín** que:

> “... **la autonomía es una condición necesaria aunque no suficiente** para alcanzar un proceso educativo de calidad que dé respuesta a las necesidades de los usuarios y de la sociedad. Incluso desde una perspectiva estrictamente de organización, lo importante no es tanto la autonomía como el uso que se haga de ella. Mayores grados de autonomía no se traducen necesariamente en

una mejor organización, en una mejor gestión o en unos resultados educativos más aceptables" (Gairín, 2005: 258).

Podemos concluir, por tanto, que en opinión de Gairín **se hace evidente que la autonomía, por sí sola, no va a constituirse en la panacea que cure todas las deficiencias, presentes y futuras, de los centros educativos**. No obstante, sí la considera una condición necesaria para asegurar el objetivo de la calidad en educación. Pero la suficiencia le vendrá dada por hacer de ella un buen uso. Si un elevado grado de autonomía institucional recae en gestores inadecuados, el resultado puede ser contraproducente. Y en esto, tan importante, coincide con Estruch, como ya ha sido documentado al hacer referencia a la concepción que éste tienen acerca de la autonomía de centros.

En un intento por situar en su contexto el debate sobre el tema de la autonomía de centros educativos, Gairín, realiza un exhaustivo análisis de la cuestión desde diferentes enfoques. Cuando enfila la autonomía como aspiración, y no sin antes repasar sucintamente los antecedentes históricos de los sistemas educativos avanzados, llega a la siguiente conclusión:

> "Los argumentos a favor o en contra que soportan el proceso de centralización-descentralización, son diversos. No obstante, hablar de ventajas e inconvenientes, razones de eficiencia o racionalidad, no dejan de ser proposiciones utilizadas oportunamente por distintas orientaciones políticas. Hemos de pensar que el debate es eminentemente político-económico, enlazado con circunstancias socio-culturales, históricas y, por ello mismo, hay que considerarlo como algo dinámico, sujeto a cambio y resultado inestable del conjunto de fuerzas que inciden en una y otra dirección… la asunción de competencias por parte de una comunidad autónoma había de permitir estructurar un sistema educativo propio y diferenciado en cada territorio; sin embargo, el carácter restrictivo de las leyes de carácter estatal y la poca iniciativa de nuestras autoridades educativas han generado tan sólo avances significativos en los procesos de normalización lingüística y participación, y grandes estancamientos en temas centrales, como son las de investigación educativa e innovación escolar" (Gairín, 2005: 259-260)

En un plano distinto, **Gairín** enfoca la autonomía como frustración y reflexiona del siguiente modo:

> "Algo hemos avanzado, pero, ¿es significativo para sumir y avalar un aumento de la autonomía institucional? La respuesta es claramente negativa si tenemos len cuenta, sobre todo en la escuela pública, las dificultades existentes para establecer y mantener proyectos pedagógicos propios, contextualizados e innovadores. La imposibilidad de incidir en la selección o cambio del profesorado, la consideración de los proyectos sólo como una exigencia administrativa, la tendencia uniformizadora de la Administración en el reparto de recursos, su excesiva preocupación normativa en otras actuaciones son la prueba de lo mucho que falta por avanzar" (Gairín, 2005: 263)

Como resumen de todo lo expuesto, y a modo de sentencia se lamenta **"y es que la autonomía sigue siendo más un discurso que una práctica potenciada y apoyada" (Gairín, 2005: 264).** Cuando vuelve a emprender su discurso acerca de los problemas e incongruencias que ha venido encontrando la implantación de la autonomía de los centros educativos explica que:

> "El problema de fondo es la falta de delimitación de la autonomía que deseamos y queremos, tal y como manifiesta el diagnóstico mencionado: *se expresa reiteradamente, especialmente por parte de los docentes y de otros profesionales de la educación, que es preciso decidir, entre todas las instancias, estamentos, centros educativos, Administración y entidades locales, que autonomía se desea y también analizar si en cada una de esas partes existe la capacidad y la*

> *voluntad de proporcionarla y de aceptarla. Se señala también, que es necesario definir en común el papel de cada instancia, de acordar los límites y de aumentar la confianza.* (Conferencia Nacional d'Educació. Secció primera) (Gairín, 2005: 264-265)

Ya por último, cuando analiza la autonomía desde el punto de vista ¿una ilusión perdida? Añade los siguientes argumentos:

> "La batalla de la autonomía no está perdida si la voluntad política existe. Aunque sea de una manera lenta, pero firme, resulta imprescindible avanzar en temas como la solución y control del profesorado por centros o zonas, una mayor intervención de los centros en la adquisición de material no fungible, mayor agilidad en los procesos burocráticos, potenciación y apoyo a iniciativas de innovación u otros. En definitiva, generar y aún ampliar los espacios de acción, de reflexión, de debate y de intercambio de experiencias, al mismo tiempo que una extensión de los procesos de evaluación, ajuste y compensación de las desigualdades que permita respetar el principio de equidad como colateral al de autonomía" (Gairín, 2005: 266)

Otra referencia que utiliza **Gairín (2005: 267)** para justificar la necesidad de autonomía es la del Consell Escolar de Catalunya 2003 a) quien opina en los siguientes términos:

> *"La autonomía es un elemento indispensable para orientar la actividad de los centros, permite una relación más flexible con el entorno y facilita la generación de respuestas educativas más adaptadas a sus necesidades específicas. Constituye una de las condiciones básicas para conseguir una gestión eficiente de la calidad educativa". También menciona a Schleicher (2003: 32, en referencia al informe PISA 2000) de quién destaca las siguientes palabras: "¿la distribución de responsabilidades sobre la toma de decisiones afecta al rendimiento escolar? En algunos países, especialmente en Australia, Austria, Canadá, Irlanda, España y Suiza, la relación entre autonomía escolar y rendimiento académico del alumnado, es estrecha, significativa, incluso cuando las demás características se mantienen constantes". A ello añade que "el alumnado también obtiene mejores resultados cuando los directores destacan un clima positivo, un alto grado de moral del profesorado y un mayor grado de autonomía escolar"* (Schleicher, 2003: 29, en referencia al informe PISA 2000).

Por tanto, **la autonomía no es una vana entelequia inventada por los teóricos** de la educación ni un sueño idealizado de difícil justificación práctica, sino una realidad constatable y deseable que, al estar adecuadamente aplicada, contribuye significativamente a la mejora de la calidad en educación. Precisamente en este punto radica una de las principales dificultades del tema, porque el cómo se lleva a efecto la implantación de la autonomía es una cuestión trascendente. Sobre ello advierte Gairín (2005) lo siguiente:

> "No obstante, cualquier análisis que se haga de la autonomía institucional debe tener en cuenta tanto las implicaciones que conlleva como las condiciones que acompañan su ejercicio. Las implicaciones hacen referencia a la descentralización de las decisiones político-administrativas, a la apertura del currículum y a una mayor implicación de los profesores y directivos en el cambio. Las condiciones nos sitúan en el análisis de la autonomía profesional, el uso de medidas compensatorias para contextos desfavorecidos, la autonomía como discurso, las diferencias entre los compromisos y las prácticas y en otras cuestiones relacionadas" (Gairín, 2005: 267).

A todo lo anterior, y ya para acabar el espacio dedicado a este importante autor, añade que "la autonomía, por último, no se puede separar del concepto de participación, ni del de evaluación y el control social sobre el funcionamiento de los centros educativos. Comprende, pues, una delimitación de competencias y la consecuente articulación de responsabilidades" (Gairín, 2005: 268)

Puede apreciarse en el discurso de Gairín un deseo de que la autonomía se convierta en realidad: **“La batalla de la autonomía no está perdida si la voluntad política existe”** es su argumento recurrente que fundamenta en la razón de ser de la autonomía, basada en “el mismo informe Delors”… o en las propuestas del informe del Consell Escolar de Catalunya: “constituye una de las condiciones básicas para conseguir una gestión eficiente de la calidad educativa”.

También traza con precisión los ejes en los que debe apoyarse el futuro desarrollo de la misma: la descentralización de las decisiones político-administrativas, a la apertura del currículo y a una mayor implicación de los profesores y directivos en el cambio” y el hecho de que “no se puede separar del concepto de participación, ni del de evaluación, y el control social sobre el funcionamiento de los centros educativos. Comporta, pues, una delimitación de competencias y la consecuente articulación de responsabilidades”.

Si en algo están de acuerdo la inmensa mayoría de los directivos de centros entrevistados es en demandar mayor grado de autonomía. De hecho, cuanta mayor experiencia presentan en el ejercicio de sus cargos, mayor nivel de autonomía suelen exigir, conscientes de que no es posible un adecuado ejercicio de la dirección de centros educativos sin un margen de movimientos amplio. Pero, la autonomía siempre debe responder a una finalidad teleológica, a un propósito perfectamente definido y delimitado. Es a la Administración a quien corresponde otorgar la tan ansiada autonomía a los centros, tal y como reconoce la legislación vigente (LOE, arts. 120 a 125). Pero ello significa ceder parte de sus competencias actuales a los centros, dirigidas por directivos no profesionales, es decir, por 'amateurs' de la dirección, cuyo grado de compromiso y preparación no se corresponde con el alto grado de responsabilidad que le seria otorgado en tal caso. Ergo, lo lógico es que la Administración no confíe y no tenga ninguna prisa en poner todos los medios humanos y materiales a disposición de los centros que el redactado de la LOE (2006) parece querer apuntar.

¿Deben ser todos los centros iguales o, en el ejercicio del derecho a la autonomía que le reconoce la ley, van a irse diferenciando cada vez más hasta el punto de ser muy diferentes entres sí? La autonomía significa que cada centro, en el ejercicio de su derecho de auto-organización y a través de su propio proyecto educativo, va a irse diferenciando de forma lenta pero inexorable de otros centros. Así, es perfectamente posible que aquellos centros que tengan la suerte de contar con una dirección inteligente y trabajadora acaben siendo los mejor organizados y dotados para vergüenza de aquellos que no hayan sabido desarrollarse. Y esto, ¿es bueno o malo para el sistema? En mi opinión, es fundamentalmente bueno, porque la creatividad, la imaginación, el trabajo eficaz, son fuente de calidad para el sistema. Es necesario que existan centros que ejerzan el liderazgo en cuanto a nuevas prácticas educativas y que puedan ser imitados en lo bueno por aquellos que les van a la zaga. Es necesario que existan bancos de buenas prácticas educativas que, debidamente gestionados por la Administración, sean fuente de inspiración para todos. En este sentido, me parece significativa la opinión de García Alegre (2006):

> “Si las escuelas pueden ser diferentes, pueden aportar soluciones diferentes y tener la oportunidad de aprender las unas de las otras. Desde esta perspectiva, ¿alguien se ha planteado los costes sociales y presupuestarios de una sobrerregulación y homogeneización en las dotaciones de los centros en términos de fracaso escolar y recursos económicos adicionales?¿Y las oportunidades que se pierden en los centros por

> falta de autonomía? Las posibilidades de auto-organización deberían acercarse más al contexto en que se produce el servicio, la aplicación del principio de subsidiariedad es un buen criterio. Los centros necesitan margen para auto-organizarse, para tomar decisiones, para poder mejorar el servicio que prestan, siempre teniendo en cuenta los objetivos de las administraciones superiores y rindiendo cuentas de sus actuaciones; pero la cultura dominante, tanto a nivel estatal como de las comunidades autónomas, es sobrerreguladora".

Es cierto, que **las administraciones educativas son sobrerreguladoras.** Existe una tradición de siglo y medio en el Estado español de excesiva regulación por parte de las autoridades educativas. Cabe preguntarse el porque. En mi opinión está claro que el motivo fundamental es la falta de confianza por parte de la Administración en los directivos de los centros. Al no existir una plantilla de directivos con un nivel alto de competencias y formación y que merezcan toda la confianza de la Administración educativa, ésta se muestra avara y cicatera a la hora de ceder ámbitos competenciales a los centros, de tal forma que no se hace factible un ejercicio amplio de la autonomía que prevén las leyes.

Si algo se evidencia como imprescindible **para un eficaz desarrollo de la autonomía** de los centros educativos es el dinero: sin recursos económicos nadie puede salirse del estándar. Para hacerse diferente, para poder desarrollar un proyecto educativo original y eficiente son necesarios los recursos económicos. No es hasta finales de los años 90 del pasado siglo que no comienza a hacerse evidente la existencia de la tan cacareada autonomía de gestión. La LOGSE (1990) abrió el camino e implantó un concepto hasta entonces desconocido en los centros educativos españoles: la autonomía curricular.

Así, el contexto político y la corriente autonomista derivada de la Constitución de 1.978 llegaban al sistema educativo. Pero este era un grado de auto-organización que se evidenció rápidamente como insuficiente porque, para el desarrollo de un proyecto educativo original y ambicioso que diera respuesta plena a las necesidades educativas muchas veces complejas de los centros, se requería de la contratación y gestión de los recursos humanos. Y la gestión de los mismos le estaba reservada en exclusiva a la Administración en sus más elevadas instancias. Por tanto, este parece ser un obstáculo difícil de salvar en el ejercicio de un alto grado de autonomía. Pero no el único, pues hay más.

Cuando **la Administración dirigida por el PP (1996-2004)** cayó en la cuenta de que el camino se hallaba cortado en esa dirección, concibió y promulgó la LOCE (2002) que intentaba dar respuesta a las anteriores limitaciones desde un punto de vista liberal y desde una óptica empresarial, como no podía ser de otra manera, dada la autoría de la norma. Así, esta ley intentó introducir elementos de gestión privada en los centros educativos públicos en aras de una mayor eficacia y mejor aprovechamiento de los recursos. Y esta tendencia, como no podía ser de otro modo, fue rápida y contundentemente contestada desde la trinchera de enfrente (el PSOE y los sindicatos de clase) con argumentos que venían a resaltar el carácter privatizador de la norma, lo que escandalizaba a los seculares defensores a ultranza de la escuela pública, que veían amenazada en sus fundamentos

Así, al amparo de esta norma, cada vez se hicieron más frecuentes las propuestas dirigidas a **dotar de mayor capacidad de decisión a los directores de centros**, incluso en materia de contratación (y despido) de profesores, así como propuestas encaminadas

a que las direcciones de los centros sean ejercidas por “gestores externos”, preferiblemente no docentes. En este sentido, debemos recordar que algunas comunidades autónomas ya están contratando servicios externos para tareas docentes, mediante organizaciones y empresas privadas o sencillamente a través de empresas de trabajo temporal. En este sentido, cabe reseñar la opinión de Torres Rubio (2007):

> “Es cierto que hay que revisar la rigidez de los mecanismos funcionariales, que a veces impiden dar una respuesta rápida a los nuevos requerimientos de la sociedad, pero todo apunta que bajo el paraguas de la autonomía se ocultan intenciones de liberalización de los servicios públicos y de un ataque frontal al sistema funcionarial y a lo público en general”.

Bien, ¿pero eso es bueno o malo? La autonomía de centros fue para muchos la mejor solución posible para muchos déficits del sistema educativo. Así, la LOGSE (1990) aumento la posibilidad de hacer ejercicio de la autonomía curricular y posibilitar una elevada optatividad para dar una atención más personalizada al alumno. Impulsó también programas de compensatoria, integración, diversificación y aumentó así por esta vía la autonomía organizativa y de gestión de los centros educativos. Pero resultó que muchos centros no estaban ni operativa ni mentalmente preparados para hacerse cargo de tal delegación de autoridad y la autonomía curricular a ultranza que disponía la LOGSE (1990) se quedó en casi nada. No ha habido una continuidad en leyes posteriores de esta idea, que podemos considerar como fracasada.

Otra idea del momento fue que, dotando de mayor autonomía a los centros, podrían introducirse **elementos de competencia entre los centros** que les incentivarían a estar continuamente mejorando su oferta educativa para hacerse más competitivos, tal y como suelen hacer los centros privados de enseñanza. Pero, salvo excepciones, esta propuesta tampoco ha gozado de demasiado éxito y las ofertas educativas de los centros suelen tener una gran tendencia a la estandarización, como antaño. Quizá por este motivo, Torres Rubio (2007) hace la siguiente reflexión:

> “¿Autonomía?; sí, pero no podemos quedarnos en la buena prensa que tiene el término, y poniéndole apellidos, debemos tener claro cuales son los aspectos que conviene flexibilizar con una mayor capacidad de decisión por parte de los centros, y qué aspectos conviene abordar con suma prudencia si no queremos poner en riesgo el conjunto del sistema educativo”.

Vemos, por tanto, que hasta el momento, **el desarrollo de los niveles de autonomía que prevén desde 1.990 las leyes educativas no ha gozado de un elevado grado de éxito.** Se ha intentado aplicarla con más voluntarismo que eficacia y los resultados no son todo lo brillantes que cabía esperar. Cabe preguntarse si, por tanto, ¿es justo que la Administración se muestre renuente a desarrollar en toda su amplitud el espíritu de las leyes y conceder así unos elevados márgenes de autonomía a los centros para que estos puedan usarla para elevar la calidad de la enseñanza impartida en ellos? Otra pregunta también necesaria es si ¿una dirección profesionalizada de centros educativos, es decir, altamente formada y comprometida con el sistema educativo, podría contribuir de forma eficaz a la implementación de elevados niveles de autonomía: pedagógica, de gestión de recursos humanos, de gestión de recursos económicos, etc.

Sin duda, el documento donde se plasma de forma evidente el ejercicio de la autonomía por parte de un centro educativo es el Proyecto Educativo de Centro. Como es sabido el PEC es algo relativamente reciente pues su normalización fue obra de la

LOPEG (1995). El PEC, como resultado de la participación de toda la comunidad educativa, debería ser no sólo el documento que estableciera las señas de identidad del centro y el carácter genuino del mismo sino también el soporte en el que se plasmarán las ideas para desarrollar la autonomía del centro. El PEC es, a la vez, consecuencia y garantía de la autonomía así como el vehículo y vía de desarrollo del grado de independencia que el ejercicio de la autonomía supone. Es, por tanto, origen y consecuencia del ejercicio de lo que pudiéramos llamar soberanía en cada centro educativo. Pero, en la práctica, los anteriores principios se desvirtúan notablemente porque se suele hacer un uso inadecuado del PEC, tal y como nos recuerda Pérez (2006) con las siguientes palabras:

> "Que no todo el mundo participa en la elaboración del PEC: más bien es el equipo directivo o parte del mismo el que hace los sondeos y las encuestas para determinar, en función del entorno, las características socio-económicas y culturales de los alumnos y, luego, lo elabora. Que los PEC no suelen ser muy originales: se copian unos de otros y se consignan en ellos las cosas que la administración quiere que figuren. Que el PEC no es un marco imprescindible: hay muchos centros que no lo tienen escrito y no por ello funcionan peor: han ido soslayando tal obligación no únicamente por lo laborioso del empeño sino porque no ven en la comunidad educativa voluntad de trabajo, ni unidad de criterio... Que el PEC no es una referencia ineludible: una gran parte de la comunidad educativa, especialmente padres y alumnos, lo desconoce; la mayoría de los profesores -desde los recién llegados hasta los más antiguos en plantilla- no se sienten obligados a someterse a sus directrices; no mediatiza la vida del centro ni es el referente para la toma de decisiones, de los distintos órganos con vistas a la mejora del funcionamiento".

¿Cabe concluir de lo anterior, por tanto, que el PEC no sirve como herramienta de gestión de la autonomía? No, ni mucho menos. Es un instrumento necesario que permite la participación de la comunidad educativa, es decir, de aquellos que tienen en su ánimo el hacer efectiva dicha participación y que refleja el genuino carácter del centro, aquellos que lo hace distinto de cualquier otro centro. Pero, por supuesto, tiene sus limitaciones, tal y como se ha expuesto.

2.9.9. Una dirección profesional adaptada a las características de cada centro.

2.9.9.1. Una visión global de la cuestión.

Si aceptamos como axioma social el famoso **"todo cambia, nada permenece"** deberemos convenir que, quizá, al modelo directivo emanado de la LODE (1985) le convenga un cambio. **Cabada (2009)** constata que "los alumnos y alumnas han cambiado, ¿pero los centros? Algo ha cambiado y mucho, pero los centros y su organización poco... ¿El cambio radical respecto a la situación pasada se correspondió con un cambio profundo en la organización escolar, en la descentralización, en la autonomía, en el liderazgo pedagógico?".

Si nos situamos al ritmo de los razonamientos de **Cabada (2009)** cabe preguntarse si ¿responde el modelo directivo LODE (1985) a los requerimientos de la nueva era educativa?¿es este modelo el más adecuado para dar eficaz respuesta a los elevados requerimientos de un sistema educativo cada día más complejo por la descentralización del sistema, la autonomía de gestión concedida a los centros, el liderazgo pedagógico que se exige a los actuales directores, el elevado número de normas que cada nuevo curso se promulgan, etc.?.

Son muchos ya -y su número crece cada día que pasa- los que consideran que la solución a tamaña complejidad se halla en la profesionalización de la dirección de los centros educativos. Así, **Rul (2006)** considera que:

> "La cuestión clave de la dirección escolar es la **profesionalización,** inherente a la capacitación sólida previa, la experiencia, la vocación directiva y la carrera. La profesionalización incide en la creación de una cultura directiva de la que carecemos. El procedimiento 'electivo' no profesionalizó la dirección como, previsiblemente, tampoco lo hará el procedimiento 'selectivo'".

Hace este autor referencia a los procedimientos 'electivo', emanado de la LODE (1985) y 'selectivo', debido a la LOCE (2002) pero mantenido por la LOE (2006). Para muchos, esta última ley, ha supuesto un notable retroceso en el camino hacia la profesionalización que había iniciado, aunque tímidamente, la LOCE (2002). Ésta fue debida a una administración del PP, de signo conservador, mientras que la LOE (2006) tiene como autor a un gobierno del PSOE, de talante progresista. Las concepciones que ambos partidos tienen de la dirección en general, y de la de centros educativos en particular, difieren enormemente. Así, mientras el partido progresista pone siempre el acento en la participación de la comunidad educativa, el conservador prefiere hacer prevalecer el buen gobierno -dejando en un segundo plano a la participación-, que asocia con una dirección con atribuciones elevadas y con poder efectivo de decisión, muy próxima a lo que podríamos considerar como una dirección profesional.

Durante estos últimos cuatro años -desde la promulgación de la LOCE (2002)- ha aumentado considerablemente la bibliografía acerca de la posibilidad de la existencia de una dirección profesional de centros educativos en España. En este cometido han destacado autores como **Batanaz**, acérrimo partidario de la profesionalización, **Rul, Gómez Dacal o Álvarez** como los más destacados. Otros, como **Gacía Olalla o Poblete**, son más recientes en su incorporación a la corriente de opinión que comienza a entrever en una dirección profesional la solución a muchos de los problemas que aquejan a la dirección de centros educativos y, en conjunto, a la educación primaria y secundaria en España. Pero lo más significativo es que diversas asociaciones profesionales -y no sólo de profesores- como **FEDADI** (federación de asociaciones de directivos y ex-directivos de centros públicos del estado), **ANCABA** (asociación de catedráticos) o **USITE** (unión sindical de inspectores de educación) se muestran partidarios de dar el paso definitivo hacia la profesionalización de la función directiva en educación.

Los argumentos utilizados en defensa de su postura son diversos pero habitualmente suelen hacer referencia a la necesidad de **buscar la eficacia en la gestión del centro** para lo cual se cree que la dirección profesionalizada es más conveniente que otros modelos. USITE, por ejemplo, considera que "la dirección de centros educativos ha de ir hacia la profesionalización y a una mayor autonomía de liderazgo técnico-profesional y de gestión, desterrando las tareas burocráticas que en la actualidad acaparan la mayor parte de su tiempo y que deberían ser asignadas a otros profesionales". ANCABA opina que "la dirección de los centros debe ser una dirección profesionalizada, el equipo directivo tiene que ser el único órgano de gobierno del centro, el director debe tener la condición de autoridad pública, el director debe tener capacidad sancionadora y ser la última instancia en la resolución de conflictos en los centros". FEDADI, cree que "tener equipos directivos formados, con rodaje y experiencia, no es nada fácil; se requiere tiempo e inversión. Formar profesores y profesoras para ejercer las funciones inherentes

al cargo de directivo de los centros educativos representa una apuesta valiente por la calidad. Necesitamos equipos directivos altamente formados y muy competentes, con capacidad y autoridad para introducir las innovaciones educativas que los centros deben implantar con el fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado". **Son todos las anteriores rasgos inherentes a una dirección profesionalizada, que viene definida por una elevada formación y experiencia para el acceso al cargo, la continuidad en el ejercicio del mismo -si mediare evaluación positiva-, en tener la condición de autoridad pública y capacidad sancionadora, en ejercer un fuerte liderazgo técnico-profesional y de gestión y ser última instancia en la resolución de conflictos, entre otras características definitorias.**

Pero son más los autores que, en estos últimos años se han interesado por la dirección profesional y han apostado por ella. Estruch, Gómez Dacal, Batanaz, Rul o Álvarez, entre otros, son clásicos de la defensa de la profesionalización de la función directiva en educación. A ellos se han unido más recientemente **García Olalla y Poblete (2009)** que entienden que las tareas de la dirección son distintas de las docentes y, por tanto, su desempeño requiere de una capacitación adecuada que sólo puede darse dentro del marco de una **progresiva profesionalización de la función directiva**. Con este fin, presentan un modelo de capacitación profesional basado en el desarrollo de competencias que clasifican en tres grupos o categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Entre las **instrumentales** se incluyen las cognitivas, fundamentalmente el pensamiento reflexivo, lógico, analógico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo, y colegiado; las metodológicas: organización del tiempo, estrategias de aprendizaje, resolución de problemas, toma de decisiones o planificación; las tecnológicas, consistentes en saber usar un PC como herramienta de trabajo, la gestión de bases de datos, etc.; las lingüísticas, que incluyen la comunicación verbal, la comunicación escrita o el manejo de un idioma extranjero; entre las **interpersonales s**e hace la diferencia entre individuales: auto-motivación, resistencia/adaptación al entorno, sentido ético y las sociales: diversidad y multi-culturalidad, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos, negociación. Entre las **sistémicas** hallamos la capacidad emprendedora que incluye aptitudes para la creatividad, el espíritu emprendedor o la capacidad innovadora; la de organización, que hace referencia a la gestión por objetivos, la gestión de proyectos o el desarrollo de la calidad; de liderazgo, referida a la influencia, la consideración personalizada, la estimulación intelectual y la delegación y 'empowerment' y, finalmente, las aptitudes para el logro, referidas a la orientación hacia el logro.

El siguiente paso que cubren es el de establecer un perfil funcional de la dirección a partir delas aportaciones de la **Teoría de la Organización.** Las funciones atribuidas recogen las distintas dimensiones en el funcionamiento del a organización a las que el directivo deberá prestar atención para su dinamización y mejora. De esta forma se pueden poner en relación: las competencias adquiridas por la dirección, las funciones desempeñadas, y el nivel de desarrollo logrado por la organización. Según este planteamiento, han elaborado una clasificación de funciones cuyas categorías responden a las distintas dimensiones del funcionamiento del centro educativo como organización (derivadas de los modelos organizativos deudores, a su vez, de los **paradigmas epistemológicos): el paradigma científico-racional, el interpretativo-simbólico, y el socio-crítico.**

El **científico racional** señala la necesidad de desarrollar las funciones técnicas (planificar, coordinar, dirigir, controlar y evaluar) así como las humanas (conducir, animar, y motivar a las personas o grupos para facilitar un clima que integre armónicamente la estructura formal e informal). El paradigma **interpretativo-simbólico** destaca la importancia de la cultura de la organización y la necesidad de desarrollar funciones culturales que promovieran la construcción de una cultura común al tiempo que ejercieran la función simbólica de representarla como cabeza visible del centro. El paradigma **socio-crítico** puso de relieve la necesidad de analizar las dinámicas políticas (de poder y conflicto) que se generan en la organización y sus relaciones con las posibilidades de cambio y transformación del centro. Con este motivo, se plantea la necesidad de desarrollar tanto funciones políticas (de regulación del a participación y el poder, dinamización de los procesos de trabajo colaborativo en equipo, e intervención en conflictos) como críticas de animación e innovación pedagógica (facilitando la reflexión y revisión crítica, y promoviendo el cambio, la innovación y la mejora).

Por último, y con el fin de hacer operativo el tipo y poder establecer posteriormente la correspondencia con las competencias que permitirán su desempeño, se han diferenciado 5 categorías de funciones: **las técnicas (o técnico-ejecutivas)** relativas a la planificación, la coordinación y dirección de estructuras, el control-evaluación, y la administración y gestión de recursos; **de relaciones humanas,** para facilitar la animación e interacción de personas y grupos mediante la información, la comunicación, la motivación, y la facilitación del clima; **de integración, culturales y políticas,** entendiendo que la atención a ambas dimensiones es esencial para lograr la integración de la comunidad educativa; **críticas,** diferenciadas de las políticas por la especificidad de su intervención en el ámbito pedagógico (más allá de lo administrativo y organizativo) al ser entendidas como funciones de animación e innovación pedagógicas, incidiendo en la reflexión crítica, la formación del personal, y la promoción del cambio, la innovación y la mejora. Todas estas competencias deben ser trabajadas por aquellos que pretendan ser directivos profesionales en educación según la propuesta de García Ollalla y Poblete (2009).

El problema, sin embargo, tiene una doble vertiente: primera, que por el momento no existe una dirección profesionalizada que exija el enorme esfuerzo en trabajar las competencias que proponen García Olalla y Poblete; segunda, que aunque son muchos los que propugnan una dirección profesionalizada, algunos piensan que no es necesaria y prefieren mantener las estructuras fundamentales del modelo directivo LODE (1985). así piensa, por ejemplo, el **colectivo Baltasar Gracián (2007)** que aboga por la pervivencia de la democracia en los centros educativos y no ve con buenos ojos una posible profesionalización de la función directiva en los centros educativos como la que proponía la LOCE (2002) por considerar que ello supondría la práctica anulación del claustro de profesores y de sus funciones y que ello supondría soslayar el necesario control social de un bien público como es la educación en favor de intereses particulares que supondrían amoldar a intereses mercantilistas un bien público como es la escuela. Ello supondría también dejar en manos de un consejo escolar fácilmente manipulable por directores dispuestos a dejarse llevar por presiones ajenas al objetivo educador del centro, con tal de mantenerse diplomáticamente en el puesto.

Baltasar Gracián (2007) muestra un **profundo malestar** ante la posibilidad de la profesionalización de la función directiva de los centros docentes porque eso, de hecho,

supondría separar esta función del profesorado que ejerce la docencia. Considera que, dado que para optar al cargo de director habría que obtener una acreditación específica, con la consiguiente especialización en la función, ya no va a estar al alcance de todos y permitirá, en la práctica, reproducir un "cuasi cuerpo de directores" como el tan denostado cuerpo de directores de primaria del tardo-franquismo. Muestra ante ello su desagrado y considera que un estatus de mayor estabilidad que el resto de compañeros e incentivos vitalicios **"sirven de cebo para atraer a los más ávidos de promoción profesional en el incierto y cada vez menos gratificante campo de la enseñanza"**. Opina igualmente que el manido discurso de la autonomía de centros, junto con la famosa capacidad de liderazgo y especial responsabilidad atribuida a los directores de nuevo cuño, difícilmente puede ocultar su mayor dependencia y subordinación con respecto a las autoridades de rango superior.

Por ello, cree que la nueva LOE (2006), pese a recuperar la retórica de la participación, resaltar la importancia de los órganos colegiados de gobierno, proponer una proporcionalidad menos sesgada en la Comisión evaluadora para el acceso al cargo, también permite que ésta pueda **decidir en contra del claustro de profesores**, mantiene e incluso amplía las prerrogativas concedidas a los directores en leyes anteriores y, ante todo, agranda su independencia con respecto al profesorado y a la comunidad escolar. Por ello, consideran que, sin ser partidarios del cuerpo de directores a la francesa, porque han tenido una magnífica experiencia de compañeros profesores ejerciendo digna y eficazmente la dirección con el apoyo y control del claustro, no hace falta ser muy inteligentes para comprobar que el nuevo invento español -el modelo emanado de la **LOCE (2002)- es una mera caricatura de perversas consecuencias**. Consideran que, cuando menos, el cuerpo francés tiene una capacidad de independencia frente a las autoridades superiores en el desempeño de sus funciones que le hace inmune frente a los constantes cambios de autoridades educativas y a la volubilidad en los planteamientos de las mismas. Pero consideran que ese no sería el caso de nuestros directores, conscientes de que tanto el cargo como su permanencia en él dependen, en la práctica, del visto bueno de la inspección y de la respectiva dirección provincial de la zona.

Sin embargo, a pesar de que sea difícil de creer, ante los mismos o muy parecidos hechos, otros consideran todo lo contrario. Entre ellos destacan tanto Álvarez como Batanaz o Estruch, que responden de forma muy diferente ante los mismos o parecidos estímulos. Así, por ejemplo, **Batanaz (2000)** considera que el principal escollo que debe salvar una posible dirección profesional de centros es la resistencia mental del profesorado, que desea mantener sus intereses corporativos 'erga omnes' incluso a costa de sacrificar la calidad educativa que podría derivarse de un modelo -como el profesional- fundamentado en los principios científicos de la organización. Además el profesorado encuentra en los sindicatos un poderoso aliado para mantener unos privilegios que, en opinión del autor, no pretenden la calidad educativa. Opina **Batanaz (2000)** que los estudios sobre dirección escolar realizados hasta el momento son, además de escasos, **parciales o subjetivos,** pues eluden aspectos esenciales que deberían ser tenidos en cuenta, como la falta de cuestionamiento del modelo LODE (1985), al que aceptan como axioma científico sin llegar a pensar que lo que está fallando son los mismos fundamentos del citado modelo directivo.

Por ello se pregunta si ¿existen en España criterios científicos adecuados en torno a la dirección escolar? al considerar que la implantación del modelo directivo LODE (1985)

carecía de toda fundamentación científica **(Batanaz, 2006)** de manera que fueron los gestores políticos del momento los que impusieron tal modelo, según su conveniencia, ante el silencio de la comunidad científica. Hasta tal punto constata el desinterés y la desidia de la comunidad científica acerca de la crítica al citado modelo directivo, que ha tenido que ser un investigador extranjero, Hanson, quien ha puesto en evidencia las debilidades estructurales del modelo. Las investigaciones de Hanson, iniciadas en 1.987, tenían como objetivo responder a la pregunta **¿porqué no hay candidatos a la dirección en España?** (Hanson, 1990; Hanson y Ulrich, 1992) han dado como resultado las siguientes propuestas: a) La necesidad de remediar la falta de incentivos para animar la presencia de candidatos a la dirección; b) La necesidad de resolver la contradicción fundamental del ejercicio de la dirección, es decir, que el director sea autoridad entre iguales; c) La necesidad de suprimir la multiplicidad de tensiones entre las que se lleva a cabo el trabajo de los directores; d) La necesidad de eliminar los límites de tiempo para el ejercicio de la dirección escolar.

Por su parte, **Manuel Álvarez,** eleva desde hace años un grito al cielo demandando una dirección profesional también para la escuela pública, aludiendo al hecho de que la privada ya goza de ese privilegio desde siempre y que tan buenos resultados le ha dado. La propuesta profesional de **Álvarez (2003; 2006 b)** se fundamenta en los siguientes principios, a semejanza de lo que ocurre en el contexto europeo: absoluta confianza de la Administración en la capacidad del director, en la evaluación externa o 'accountability', en la incentivación personal de carácter institucional o económico y en la capacidad del director para intervenir en la asignación del personal del centro. **Piensa Álvarez (2006 b)** que “en los sistemas educativos de los países europeos de nuestro entorno se identifican algunos criterios que suelen estar presentes en la dirección escolar: el modo de acceso, formación específica, experiencia docente y en la coordinación de grupos humanos y autonomía, entendida ésta como la capacidad de innovar y tomar decisiones”. Estos cuatro elementos son el fundamento sobre el que se apoya el concepto de profesionalidad en la dirección.

Cuando **Álvarez (2006 b)** se pregunta ¿es posible un perfil profesional para la dirección de la escuela pública? resalta que “cuando se suscita la cuestión de la dirección profesional surgen ciertas resistencias debidas fundamentalmente al temor justificado tanto por parte de la Administración como por parte del profesorado a perder el control sobre el poder real que puede llegar a detentar un perfil profesional con cierto estatus, conocimientos y experiencia”. Por ello Álvarez (2006 b) recuerda, haciendo referencia a anteriores estudios de **Fernández Pérez (2000) y Musgrave (1965)** que los rasgos que caracterizan de facto a una profesión diferenciada son “los conocimientos específicos, el control que se ejerce cuando se ingresa en la profesión, la existencia de códigos de conducta profesionales, la libertad en el ejercicio de su trabajo, la pertenencia a organizaciones profesionales, las condiciones en que se desarrolla su trabajo y el reconocimiento social a la profesión”. También incide en que Goodland (1990) y Carr (2000) añaden un criterio adicional: **el compromiso ético con los usuarios o clientes de la actividad.**

Los referidos cuatro elementos han estado presentes en la conformación de los modelos directivos profesionales de nuestro entorno de tal modo que la forma y la intensidad en la que forman parte de un modelo directivo concreto determinan su carácter más o menos profesional. Así, sobre el modo de acceso y el tipo de organización que conforman las leyes, considera que condicionan poderosamente el

perfil y estilo de dirección. Y **sistematiza los principios de acceso a la dirección** en estos cinco: **idoneidad,** que exige que el candidato entienda de educación; **objetividad,** fundamentada en la imparcialidad de los miembros que forman parte del comité de selección; **capacidad**, o el saber hacer eficientemente en relación a los alumnos teniendo en cuenta que las capacidades de un gestor y un director no siempre coinciden; **control**, que equilibre el poder que se le otorga al conferirle la responsabilidad de gestión del centro con una adecuada rendición de cuentas; **contexto,** para adaptar el proyecto educativo a las necesidades del entorno en que trabaja el centro.

En referencia a la **formación específica** requerida para el acceso al cargo, **Álvarez (2006 b)** explica que las últimas investigaciones sobre formación de la dirección realizadas en España indican la necesidad de más y mejor formación. Se demanda fundamentalmente una formación más profunda en procedimiento administrativo, en dinámica de grupos, recursos humanos y en evaluación institucional. Añade que, en los países del contexto europeo, dónde la dirección posee un carácter profesional, la exigencia de un currículo de formación específica en dirección y liderazgo es condición indispensable para presentarse como candidato a la oferta de puestos directivos.

Por ello, considera que la formación previa de un director escolar debería estar referida a los cuatro ámbitos siguientes: **a) Ámbito de legislación,** dado que un director, antes de acceder al cargo, debe haber adquirido formación en procedimiento administrativo así como en el marco legal específico de la educación en el que se va a mover a lo largo de su gestión; b) **Ámbito de la gestión administrativa,** pues un director escolar debe poseer la información suficiente y conocer los procedimientos de gestión de un centro escolar que, como toda organización, planifica los procesos a seguir para conseguir los objetivos, organiza el trabajo por departamentos o equipos docentes, crea sistemas de coordinación, seguimiento e implicación, distribuye recursos económicos, materiales y funcionales para que el personal lleve adelante con eficacia sus objetivos, hace seguimiento de sus actuaciones y evalúa resultados; **c) Ámbito del desarrollo de la inteligencia y del conocimiento,** que exige preparación en todo lo referente a los procesos del conocimiento humano. Un director profesional debe conocer el avance y los resultados de estas investigaciones y su aplicación a la enseñanza, de tal forma que pueda coordinar, orientar, asesorar y evaluar al profesorado sabiendo en qué campo se mueve y contando con el prestigio que posibilita el conocimiento aplicado; **d) Ámbito de la psicología social**, dónde un director escolar debe estar continuamente relacionándose con personas pertenecientes a todos los sectores de la comunidad educativa y del entorno del centro. Para ello es necesario que conozca la dinámica que se establece en estos contactos que tienen un fin profesional enormemente diverso, dependiendo de sus interlocutores.

Otro autor que ha dedicado mucho esfuerzo a diseñar y defender lo que podría ser un futuro modelo de dirección profesional educativa adaptada al contexto español es **Estruch (2002).** Dado que uno de los objetivos principales del presente trabajo investigador es precisamente la ingeniería de un hipotético modelo directivo profesional en educación primaria y secundaria, me permitiré la licencia de apoyarme abundantemente en el trabajo de Estruch (2002) dado que es, a mi entender, el autor que con más detalle y realismo ha dibujado lo que podría ser, en un futuro no muy lejano, un modelo directivo profesional. Por supuesto, ello no significa que yo esté de acuerdo con todo lo que propone, pero me parece un referente muy válido en el que apoyar mis propuestas y opiniones al respecto. Pido disculpas por la abundancia de citas de este

autor, pero he preferido cometer el error de la profusión antes que el error de la imprecisión a la hora de definir lo que podría o debería llegar a ser el hipotético modelo directivo profesional.

A la hora de comenzar a definir este modelo directivo profesional considera **Estruch (2002: 142-143)** que:

> "La condición 'sine qua non' de una alternativa profesional al modelo actual es que haya abundancia de candidaturas, es decir, que se pueda seleccionar a los mejores candidatos. Para acabar con la actual falta de candidaturas, hay que hacer atractiva la dirección y los cargos directivos en general por medio de:
>
> a) Aumento de la satisfacción en el ejercicio del cargo, dándole estabilidad, prestigio y, sobre todo, capacidad de decisión.
> b) Aumento considerable de la retribución económica.
> c) Transformación de la dirección en una categoría profesional específica, inserta dentro de una carrera profesional abierta a todo el profesorado.

Más adelante, a la propuesta anterior añade lo siguiente:

> "El primer paso para el acceso a la dirección sería la acreditación, que se obtendría a través de la experiencia, con evaluación positiva, en cargos de coordinación o de equipo directivo y a través de un curso de formación, no meramente presencial, sino selectivo y con evaluación. El número de acreditados tendría que ser superior al de plazas vacantes, con el objeto de asegurar varias candidaturas por vacante" (Estruch, 2002: 142).

A partir de ahí viene el problema de más difícil solución: cómo distribuir a los acreditados en los centros. Y explica que:

> "En los modelos centralistas como el francés, la Administración selecciona a todos los directores a escala nacional, mientras que en los modelos descentralizados anglosajones, cada centro selecciona a su director, pero en ambos casos el director viene de fuera del centro, como garantía de imparcialidad y objetiv
> 143).

2.9.10. La selección del director basada en criterios profesionales.

2.9.10.1. Una visión global de la cuestión.

Explica el profesor Estruch (2005: 144-145) que:

> "Todos los estudios coinciden en señalar la forma en que la forma de seleccionar al director es el factor que más condiciona su actuación posterior. Por una parte, crea unas condiciones de acceso que establecen un perfil previo al que deberían adaptarse los futuros candidatos. Por otra, fija unas reglas de permanencia en el cargo, de cese y de renovación del mandato que no sólo condicionan al director, sino también a las autoridades educativas de las que depende y a la comunidad escolar que dirige. Mucho más que la lista de competencias legales, éstas son las verdaderas reglas del juego, ya que acotan el marco de actuación del director. Por tanto, el principal reto de un modelo directivo profesional está en hacerlo compatible con la participación de la comunidad escolar, y de manera especial es imprescindible que se produzca un clima de colaboración entre el director y los profesores del centro"

Para ello, propone 3 modalidades de selección: una primera basada en un proyecto de mejora del centro; otra basada en un nombramiento provisional y, por último, la basada en una comisión mixta de expertos, la Administración y el centro.

Cuanto a la modalidad basada en un proyecto de mejora del centro, propone Estruch (2005: 144-145) lo siguiente:

> "Una comisión formada por expertos (inspectores, directores) y por representantes de la Administración seleccionaría a los candidatos con una prueba que consistiría en un proyecto de mejora del centro. Cada candidato recibiría la documentación básica del centro (Proyecto educativo, proyecto curricular, características, problemas…) y tendría que elaborar y defender ante la comisión una propuesta de mejora a partir de un problema formulado por la comisión. De esta manera se trataría de superar el clásico planteamiento de las oposiciones, con objeto de que en la selección del director no sólo se tengan en cuenta sus habilidades genéricas, sino también su capacidad de adaptación, de resolución de los problemas concretos del centro… el consejo escolar se entrevistaría con cada uno de los candidatos para valorar su adecuación a las necesidades del centro, que expresaría mediante una puntuación. Paralelamente, la inspección evaluaría la experiencia, el currículo vital y los méritos profesionales de los candidatos. Las notas del proyecto de mejora, de la entrevista y de los méritos profesionales se sumarían en términos absolutos o podrían ser ponderados, dando más importancia relativa a alguno de los tres componentes de la selección. Finalmente, la autoridad educativa nombraría director al candidato con mayor puntuación. Los otros candidatos no seleccionados podrían aprovechar la puntuación obtenida para solicitar vacantes en centros de nueva creación o no cubiertas por el procedimiento ordinario".

De hecho, una combinación de la primera y de la tercera modalidad expuesta por Estruch, ha sido la elegida, por la LOCE (2002), en vigor en el momento en que son escritas las presentes líneas (mayo de 2006), lo que le confiere un valor de norma en vigor. No obstante, adolece esta modalidad de un defecto importante al considerar que un proyecto educativo de mejora puede ser elaborado ex novo y externamente por alguien que no conoce a fondo el centro, aunque disponga del a documentación oficial del mismo. Si bien un candidato con un alto grado de experiencia y de formación en cargos directivos necesitaría menos tiempo y esfuerzo para detectar los puntos débiles del centro y proponer vías de solución para los mismos, en general, la elaboración de un idóneo proyecto de mejora requiere un conocimiento profundo de la vida diaria del centro que debe obtenerse de primera mano a través de la convivencia durante un período prudencial con los miembros de la comunidad educativa del mismo: sólo así se adquiere una visión amplia y acertada que proporcione suficiente fundamento para elaborar un buen proyecto de mejora del centro.

La segunda modalidad consistiría en que la Administración nombrara y asignara destino a los acreditados o a los directores de otros centros, con criterios objetivos (méritos profesionales y adecuación a las necesidades del centro). Durante un curso, el director tendría destino provisional en el centro asignado. En este período conocería la problemática del centro y a partir de aquí elaboraría un proyecto de dirección que presentaría a la autoridad educativa y al consejo escolar del centro. Si el proyecto fuese valorado positivamente por ambas instancias, el director obtendría destino definitivo en el centro. En caso contrario volvería a la situación de profesor acreditado.

La tercera modalidad, basada en una comisión mixta de expertos, la Administración y el centro. La especificidad de esta modalidad es una única comisión seleccionadora, en la que estarían representados en proporción variable (paritaria o con predominio de una de las partes) los expertos, los representantes de la administración y algunos representantes del consejo escolar del centro. La prueba sería la que se ha descrito en la primera modalidad. A ella habría que añadir la valoración de los méritos profesionales.

2.9.11. El director profesional como líder de un proyecto educativo de calidad.

2.9.11.1. Una visión global de la cuestión.

El profesor Estruch (2002:147) explica que:

> "Una vez elegido, el director dispondría de amplia capacidad de liderazgo (curricular, de gestión de recursos humanos y materiales) para llevar adelante su proyecto de mejora. Tendría competencia para nombrar a su equipo directivo y a los cargos de coordinación. El hecho de que pudiera provenir de fuera del centro no tendría porque producir tensiones con el claustro. El director tendría que implicar al claustro y al conjunto de la comunidad educativa en la consecución de los objetivos de mejora. Su liderazgo no se basaría pues, en su poder o carisma personal, sin en un proyecto asumido colectivamente. Por tanto, aunque parezca paradójico, la dirección profesional puede fomentar más y mejor la participación que la dirección no profesional… La colaboración entre el director y el claustro de profesores es la clave del éxito del nuevo modelo directivo. Esta colaboración no puede depender tan sólo de la capacidad del director para generar un clima positivo de relaciones personales. Las relaciones entre el director profesional y el profesorado ya no se basaría en negociaciones corporativas, en las concesiones y en los favores mutuos, sino en un trabajo conjunto orientado a lograr objetivos compartidos. El "compromiso con normas y metas claras, comúnmente definidas" (OCDE, 1991:184).

Dentro de esta perspectiva, el director profesional actuaría como líder del proyecto de centro. La falta de objetivos claros y comunes es uno de los inconvenientes más graves del modelo directivo no profesional, cosa que fomenta el corporativismo… Si se consiguen los objetivos marcados y son evaluados positivamente, el clima interno y la proyección externa del centro mejorarían y esto permitiría marcarse otros objetivos de mejora más ambiciosos. Asimismo, la evaluación positiva supondría mejoras profesionales para los profesores y el personal de Administración y servicios. Otra vez, la dirección profesional no sólo no topa con la participación de la comunidad escolar, sino que la necesita y la refuerza.

Para que este proyecto pudiera tener éxito, otro factor decisivo es el de los recursos. La Administración tendría que proporcionar los medios y los recursos necesarios para conseguir los objetivos de mejora, sabiendo que después la gestión de esos recursos sería posteriormente evaluada.

Vemos, por tanto, que son 3 los ejes de desarrollo que articulan el discurso de Estruch en este punto: el proyecto educativo, la capacidad de liderazgo y la participación. En consonancia con ello, son muchos los entrevistados que destacan la capacidad del director para "engrescar", término catalán que podría ser traducido como capacidad para motivar o seducir a las personas.

2.9.12. Evaluación de la función directiva y del centro.

2.9.12.1. Una visión general del tema.

Explica Estruch (2002: 148-150):

> "Sin evaluación no puede haber calidad, porque es el impulso imprescindible para la mejora permanente. Por otro lado, la cultura de la evaluación permanente es la mejor garantía de que el director utilizará su capacidad de liderazgo sin cometer arbitrariedades. El control de los resultados es mucho más eficaz que las reglamentaciones. Al cabo de unos años del cambio de director, el centro sería evaluado… La evaluación interna se basaría, sobre todo, en el proyecto de mejora presentado por el director en el proceso de selección. Se tendrían que combinar parámetros de rendimiento académico con otros que tuvieran en cuenta las características sociales y culturales del alumnado.

> … La evaluación de la gestión del director iría muy ligada con la del centro. Así se frenarían las posibles desviaciones burocráticas hacia una gestión directiva inamovible, al margen de los resultados educativos del centro. El director expondría a la autoridad educativa un informe sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de su proyecto de mejora...
>
> ... Para no renovarlo, la autoridad educativa habría de emitir un informe negativo razonado y contar con los informes negativos de la inspección y del consejo escolar. Si el director fuere evaluado negativamente por la autoridad educativa, por la inspección, y por el consejo escolar, dejaría el cargo y retornaría a la situación de profesor acreditado… pero dejando aparte estos casos excepcionales, el director que perdiera el cargo por haber sido evaluado negativamente podría presentar su candidatura a la dirección de otro centro, ya que su fracaso en un centro determinado podría ser atribuible a causas que no necesariamente descalificaran de manera irreversible su competencia directiva".

Apreciamos que sugiere aquí **Estruch**, en un loable y necesario esfuerzo de ingeniería organizativa, una posible solución al problema de las posibles "desviaciones burocráticas" que inmovilizan y aseguran en sus cargos a los directores que no dan la talla, pero que son "amigos" de la persona adecuada en el momento preciso. Pero difícilmente puede ser concebida una dirección profesional que retorna a un director a la condición de profesor acreditado/a, de la misma manera que un catedrático no retorna a su anterior estatus de becario o de profesor no numerario. Habrá catedráticos con mucho prestigio o con poco; épocas en que las cosas salen bien y otras en las que salen mal, pero no por ello se pierde la condición de catedrático que tantos años, tanto esfuerzo y tanta calidad en el desempeño de sus funciones ha costado adquirir. Puede ser que un catedrático ejerza funciones de jefe de departamento, de decano o incluso de rector; que imparta clases en los cursos de doctorado a estudiantes nacionales y extranjeros de nivel y dirija equipos investigación punteros, o no, y se dedique a impartir docencia a los cursos inferiores, pero no por ello deja de ejercer las funciones propias de su rango. De idéntica manera, el director profesional que ha invertido tanto esfuerzo, tiempo y dinero en adquirir su estatus de directivo, debería estar siempre desempeñando tal tipo de funciones, salvo que causas muy graves, de acuerdo con las leyes, aconsejaran suspender temporal o definitivamente su condición de directivo profesional.

Con la finalidad de adecuar los diferentes niveles de preparación, de acierto en la gestión o de experiencia en el ejercicio de la función directiva de los directores en ejercicio a las necesidades de los centros, convendría establecer una gradación de éstos en función del grado de complejidad que presenten en su gestión y de las características particulares de cada uno para poder destinar cada directivo al centro que sea idóneo a sus aptitudes y experiencia. Para ello sería preciso también, establecer varios perfiles profesionales (técnico/especialista en RRHH; innovador/conservador; democrático/autoritario; novato/experimentado, etc.) de tal forma que pudiera hallarse el candidato idóneo para cada centro en cada etapa particular de su existencia.

Cuando se hiciere la selección del candidato deberá ponerse mucho cuidado en conseguir que encajaren adecuadamente el perfil del candidato y el perfil del centro para evitar fracasos que a nadie convienen. Una gestión de calidad perseverante podría ser motivo para buscar al directivo profesional un nuevo reto acorde con sus facultades ya demostradas pero sin soslayar el criterio de encaje entre los perfiles del centro y del directivo.

Por supuesto, una gestión que fuera valorada como inadecuada o insuficiente por quien corresponda, determinaría el traslado del directivo aun centro más acorde con su

nivel acreditado de capacidades, por supuesto, sin perder de vista el criterio fundamental de encaje entre ambos perfiles. ¿Qué sentido tiene poner a un jugador que ha brillado como defensa a jugar de delantero? Cada persona, cada profesional, tiene sus puntos fuertes y sus limitaciones: es necesario conocerlas adecuadamente, fomentarlas a través de una cuidadosa y diversificada formación y usarlas sabiamente, buscando para cada idiosincrasia organizacional el talante humano que mejor encaje. Es una responsabilidad de todos hacerlo así pues a todos conviene facilitar al máximo posible el éxito en la gestión de los directivos profesionales.

¿Qué ganamos colocando de forma improcedente a un director de estilo autoritario y con poca mano izquierda en un centro con acrisolada tradición participativa y con líderes con mucho peso específico en el claustro, con lo que se ponen las bases para su fracaso y con ello el del centro con sus correspondientes secuelas de frustración para todos los implicados?, cuando hubiere sido idóneo situarle en un gran centro con muchos profesores poco integrados, con poca o nula cultura organizativa y dónde fuere necesario tirar adelante proyectos pedagógicos innovadores pero de difícil implementación que requieren de mucha energía y voluntad.

2.9.13. La renovación de la profesión docente como factor decisivo del cambio educativo.

2.9.13.1. Una visión global de la cuestión.

Considera Estruch (2002) que:

> "Existe un amplio estado de opinión acerca de la desmoralización y el malestar del profesorado, que a menudo se atribuye exclusiva o principalmente a la reforma… quede claro que el impacto negativo de la reforma educativa se ha concentrado en la ESO, mientras que en primaria, el bachillerato o la formación profesional existen índices de descontento profesional mucho menores. Y no se trata de profesores totalmente distintos, porque hay que tener en cuenta que buena parte del profesorado de ESO imparte también bachillerato. Si agrupamos las distintas actitudes en dos grandes sectores, resulta que entre el profesorado de la ESO hay un 15% de favorable a la reforma frente a un 85% en contra. Está claro que ningún cambio educativo puede tener éxito con un 85% del profesorado en contra" (Estruch, 2002: 150-151)

Hace referencia también a los análisis de la OCDE que "coinciden en señalar una crisis profunda de la profesión docente, que se manifiesta en el envejecimiento de los profesores, la escasa renovación por falta de nuevas incorporaciones, la feminización creciente, etc." **(Estruch, 2002: 151)**. Igualmente explica que:

> "Los sistemas educativos asiáticos (Japón, Corea) aunque son difícilmente comparables con los nuestros, son un ejemplo de que con menos recursos consiguen mejores resultados que otros sistemas educativos occidentales, mucho más opulentos. Y en buena medida su éxito se basa en el factor humano, en el esfuerzo de profesores y alumnos, apoyado por una cultura familiar y social coincidente con la escolar" (Estruch, 2002: 152)

Y sigue su discurso diciendo que:

> "En cualquier caso, es indiscutible que todo proyecto de mejora educativa, tanto a gran escala como en el ámbito del centro, ha de ser asumido por una buena parte del profesorado que la ha de aplicar… nunca se insistirá bastante en que el profesorado es el intermediario imprescindible entre los grandes proyectos educativos y las realidades escolares. De su motivación depende en buena parte el éxito o el fracaso de los cambios emprendidos desde arriba por las autoridades educativas… **cualquier modificación de la dirección escolar tiene que ir acompañada de una serie de medidas coherentes que incidan en el profesorado.** De nada serviría, incluso podría

ser contraproducente, realizar algunos retoques en el modelo directivo y dejar intactos el estatus de la profesión docente, en especial en el sector público" (Estruch, 2002: 152-153).

Entrando en otro orden de cosas, sigue explicando el referido autor que:

"A lo largo de nuestro estudio hemos ido subrayando que una de las principales deficiencias del modelo directivo no profesional era su falta de competencias pedagógicas, estrechamente relacionadas con su casi nula capacidad para ejecutar la jefatura de personal sobre el profesorado. Pues bien, la nueva dirección profesional requiere que el director pueda tener incidencia significativa en la jefatura de personal, pero no como un ejercicio gratuito de autoridad, sino para poder desarrollar el liderazgo pedagógico para poder estimular al equipo docente y orientarlo hacia la mejora de la calidad del centro.

Esas competencias sobre el profesorado de poco servirían, incluso serían contraproducentes si no estuvieran muy vinculadas a una carrera profesional que supusiera un estímulo profesional, un reconocimiento del trabajo bien hecho, del esfuerzo y de los logros de muchos profesores en sus aulas y que el sistema funcionarial ignora y silencia. La promoción profesional es una aspiración legítima que figura entre los derechos laborales de todos los trabajadores. No sólo es beneficiosa para el profesor sino, sobre todo, para el sistema educativo. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza a veces se practica una doble moral: se proclama el igualitarismo, pero después hay masivas, casi unánimes solicitudes de todos los que están en situación de acceder a cátedra o a cualquier otra forma de promoción. La excepción son los cargos directivos, muy poco solicitados porque tienen una pésima relación coste-beneficio" (Estruch, 2002: 155-156)

Por todo ello, propone Estruch dos tipos de carrera profesional: una pedagógica y otra relacionada con la gestión. Las concibe del siguiente modo:

"En secundaria la primera estaría estructurada por cargos como tutor, coordinador, jefe de departamento, formador de profesores… Esta modalidad confirma un perfil de profesor que sabe combinar el conocimiento de su especialidad con la investigación y la innovación didáctica. Es un itinerario que, vinculado a la cátedra culminaría de manera lógica en la formación inicial y permanente de profesores, compatibilizando la docencia en secundaria con la colaboración con los departamentos de didáctica de la Universidad. Con ello se daría a la formación del profesorado una dimensión mucho más práctica, más vinculada a la docencia. La segunda modalidad se desarrollaría preferentemente en el ámbito de la gestión: tutor, coordinador, cargo del equipo directivo, acreditación para acceder a la dirección, director, inspector… Es un itinerario abierto a los profesores que desean combinar la docencia con la gestión educativa. Culmina en la inspección, cuerpo dedicado a la supervisión y asesoramiento de los centros" (Estruch, 2002: 156)

La última propuesta que hace el mencionado autor consiste en que:

"El profesorado que no quisiera seguir ninguna de estas dos vías también podría obtener, mediante la evaluación positiva de su trabajo, mejoras salariales y profesionales sin salir de su condición de profesor… Esta promoción tendría que basarse en los méritos profesionales con muy poca o ninguna incidencia de la mera antigüedad. Tendría repercusiones salariales: por ejemplo, una parte de las retribuciones complementarias (sexenios) estarían asociadas a la consecución de determinados puntos, que expresarían la acumulación de méritos… ¿Quién debería valorar esos méritos? Si entendemos que los más importantes son los relacionados con el trabajo docente en el centro, porque son los que más repercusión tienen en la mejora de la calidad educativa, está claro que el director profesional debería tener un papel destacado en esa valoración. Para evitar arbitrariedades, la Inspección y el consejo escolar también intervendrían en la evaluación, a la que aportarían otros puntos de vista" (Estrcuh, 2002: 156-157).

Capítulo 3.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. PLANTEAMIENTO GENERAL.

La presente investigación utiliza una **metodología cualitativa** y se acoge al **paradigma interpretativo** (también denominado cualitativo, naturalista o fenomenológico) pues su principal finalidad es la de comprender e interpretar una realidad compleja, divergente y múltiple. La perspectiva interpretativa o cualitativa pretende **sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción**. De esta forma, la perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen) y enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y **estudia sus creencias, intenciones, motivaciones** y otras características del proceso educativo no observables directamente, ni susceptibles de experimentación. Se trata de penetrar en la conciencia de las personas y averiguar cómo sienten y piensan:

> "En la concepción de Freud (1856-1939), igual que en Malinowski, las personas saben mucho más de lo que son capaces de expresar. El psicoanálisis es una forma de entrevista en profundidad para llegar al inconsciente, el cual constituye una fuente de conocimiento para interpretar aspectos no manifiestos en la mente" (Bisquerra, 2000:255).

Estas sencillas impresiones del profesor Bisquerra sintetizan perfectamente el principal motivo por el que hemos elegido la metodología de la entrevista en profundidad del tipo "menos formal" (Bisquerra, 2000: 105) que se caracteriza porque **"el entrevistador puede modificar la secuencia de preguntas, explicarlas, añadir información, en función de las respuestas o demandas del entrevistado".**

Y es éste mismo quién explica –haciendo referencia a Taylor y Bogdan (1986:101)- que:

> "Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las respectivas vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresa con sus propias palabras. Son entrevistas flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas" (Bisquerra, 2000: 106).

Pues bien, éstas han sido las directrices concretas que han guiado la realización de las entrevistas cualitativas en profundidad que son parte fundamental del trabajo de investigación que ahora se presenta, de idéntica forma a la que concibe el mencionado profesor. Y éstas, junto al análisis crítico de la literatura sobre el tema, constituyen el cuerpo de la presente tesis.

El doctorando, economista de formación, ejerce como docente en secundaria sin interrupción desde el inicio del curso 1989/90 y, aunque siempre ha sentido un vivo interés por los temas pedagógicos, sociales y de organización que son parte fundamental de esta tesis, era un lego en la materia de la organización escolar hasta que tomó contacto con la misma a través de diversos cursos que realizó, hace unos años, con la finalidad de conseguir la acreditación para el ejercicio de cargos directivos en educación

secundaria. Uno de esos cursos lo dirigía e impartía el **Dr. Serafín Antúnez Marcos**, actualmente catedrático del DOE de la Universidad de Barcelona, quién ha tenido la amabilidad de dirigir la presente investigación en forma de tesis doctoral que ahora presentamos.

El novel investigador -quién siempre había tenido en mente la idea de cursar los estudios para la obtención del doctorado, aunque pensaba en un doctorado en economía o administración de empresas-, comunicó su intención al profesor Antúnez recibiendo éste de forma cordial la propuesta, al tiempo que hacía posible que dichos estudios comenzaran en octubre de 2001. Fue, pues, durante el curso 2001-02 que el doctorando entró a tratar en profundidad la temática que aborda en este trabajo iniciándose en la lectura de las materias relativas acerca de dirección educativa, recopilando referencias bibliográficas, cursando los créditos obligatorios del programa de doctorado así como el máster en dirección y gestión de centros educativos que organiza el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Al tiempo que recibía tales estudios, el investigador novel tuvo ocasión de adentrarse tanto en el mundo de la investigación educativa como en el de la dirección y gestión de centros educativos, así como de tener la oportunidad de contactar con numerosos profesionales de altísimo nivel que después han sido entrevistados para la presente investigación.

La idea de escribir sobre el tema "¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?" surgió a raíz de una experiencia negativa del doctorando con la dirección del centro de secundaria en que imparte clases. De tal experiencia vital sacó una impresión muy desfavorable acerca del nivel de formación de los directivos de centro así como de los criterios con que éstos tomaban sus decisiones que, en opinión de quién escribe y de muchos otros, no eran ni justos ni lógicos.

Del impacto de esta negativa experiencia nació la necesidad de investigar acerca de cómo podría ser mejorado el modelo –o sistema, o paradigma, o… - directivo de los centros educativos españoles.

A medida que el investigador iba profundizando en el tema objeto de estudio fueron llegando a sus manos las obras de Estruch, Álvarez, Rul, Antúnez y otros que se decantaban claramente por la profesionalización de la función directiva en educación y, a través de los argumentos que éstos exponían, le fue posible entrever los trazos fundamentales de una hipotética vía de solución. Pero, al mismo tiempo, era perfectamente consciente de que la tradición participativa ha ido creando a lo largo de los años muchas inercias que hacen que no pueda ser soslayada la necesidad de un determinado grado de participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, tanto por motivos prácticos como por razones de principio.

De la pretendida simbiosis de estas dos líneas argumentales antagónicas –al menos aparentemente- nació la pregunta que constituye el eje vertebrador de la presente investigación: ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? y que contiene implícitas una serie de valoraciones subjetivas: *1ª Que el modelo actual puede ser mejorado; 2ª Que la tradición participativa es buena y necesaria y, por tanto, debe ser tenida en cuenta; 3ª Que la*

profesionalización de la función directiva es una posible vía de perfeccionamiento del actual modelo que presenta aspectos muy positivos, junto a otros que son contradictorios; 4ª Que ambos modelos presentan deficiencias que deberían ser mejoradas junto a puntos fuertes que deben ser respetados.

Si bien es cierto que tales consideraciones apriorísticas no son rigurosamente científicas y quizá limitan la calidad de la investigación, las limitaciones de medios y de tiempo con que la modesta investigación que ahora se presenta ha contado desde el principio, aconsejaban partir de estos postulados para arribar a un punto bastante más alejado del que, por el momento, las investigaciones sobre este tema han llegado. De hecho, sólo limitando al máximo el objeto de estudio y focalizando hacia una hipotética dirección profesional y participativa era posible extraer conclusiones válidas para un modelo que aún no existe. Se trataba –se trata- de hacer un importante esfuerzo de imaginación y de previsión para desbrozar la senda de un hipotético y futuro modelo profesional.

Al investigador le queda la duda de si ha acertado o no con tal planteamiento. Tiene la certeza de que elegir un tema más fácil le hubiera creado menos problemas, pero no hubiera sido honesto por su parte el no tratar de buscar solución a lo que, desde su punto de vista, es un importante problema. Una de las principales limitaciones que se ha encontrado el investigador ha sido la escasez de literatura sobre dirección profesional en España, consecuencia lógica de la inexistencia de este modelo directivo en nuestro país.

Por tanto, ha tenido que concebir un hipotético modelo directivo profesional que se basaba en: acceso al cargo en base a un amplio bagaje de méritos acreditados (experiencia docente entre 5 y 10 años; estudios universitarios; formación especializada para el cargo a nivel de postgrado universitario…); evaluación periódica y rigurosa del ejercicio de la función directiva; formación continuada periódica y exigente para mantener el estatus directivo; elección por parte de una comisión de expertos con participación de la comunidad educativa teniendo en cuenta la idoneidad del perfil del candidato para un centro concreto; pertenencia a una carrera profesional diferenciada de la docencia; posibilidad, por el mismo procedimiento, de acceder a la dirección de otros centros…

Este modelo se ha expuesto a la consideración de los entrevistados durante la conversación y se han intercambiado opiniones al respecto hasta estar seguros de que se había comprendido tal planteamiento. Bastantes tenían ya noticia exacta o aproximada de dicho modelo, otros no. En todo caso se han tomado con precisión anotaciones de su opinión al respecto.

3.2. LOS DETALLES CONCRETOS.

Por tanto he pensado que, si concebimos un modelo ideal que aúne participación y profesionalización de forma simbiótica y lo sometemos a contraste, sabremos si tal modelo podría llegar a ser factible o no y por qué. Si llegáramos a la conclusión de que no fuera factible, el proceso de búsqueda nos habría facilitado suficientes argumentos como para, a partir de ellos, construir un nuevo modelo que corrigiese los defectos del primero y sí pudiera llegar a ser factible. Pero, en definitiva, fuere cual fuere el resultado de dicha búsqueda, habríamos aprendido mucho, lo suficiente como para

mejorar el modelo actual o plantear uno innovador que superase las limitaciones del presente.

Como ya se ha explicado, para llegar a conocer lo que interesaba, el investigador ha tenido siempre muy claro que la metodología idónea era la **entrevista en profundidad en forma abierta y no estructurada** con la consciente intención de que el entrevistado se sintiera cómodo y tuviera espacio para verter su opinión libre y creativamente al tiempo que, cuando fuere preciso, pudiera mantener un **diálogo abierto** con el entrevistador. Igualmente se ha intentado que, en todo momento, fuese el entrevistado quien llevara la iniciativa en el diálogo, ejerciendo el entrevistador un rol de colaborador con la intención de situar el tema, de informarle acerca de aquello que no conocía, reclamándole aclaraciones, haciendo preguntas en función de lo que comentaba, etc. Salvo la primera pregunta, para situar el tema, y que ha iniciado todas las entrevistas: ¿Es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?, el resto de preguntas no han seguido una pauta establecida de antemano y se han adaptado, en todo momento, al diálogo mantenido con nuestro interlocutor.

Se ha procurado en todo momento que el entrevistado se sintiera libre para que la entrevista fluyera por los derroteros que él/ella considerase más oportunos y, en base a lo que iba contando, se le han ido haciendo las preguntas que el entrevistador ha considerado pertinentes. Éstas no han sido preconcebidas sino que, por el contrario, se han adaptado de forma flexible al discurso del entrevistado, siempre tomando como referencia el punto de partida de éste/a. Con todo, he ido repitiendo muchas de las preguntas a la mayoría de mis interlocutores, pero son tantas y tan diversas, que no puedo relacionarlas todas aquí. **Mi principal intención como investigador ha consistido en NO dirigir yo la entrevista, sino en permitir en todo momento que fuera mi interlocutor quién lo hiciese, con la intención de explotar al máximo toda la riqueza de sus conocimientos y de su experiencia y no constreñir la entrevista a mi limitada visión sobre el tema.** Esto lo he tenido muy claro en todo momento y creo sinceramente que lo he conseguido. Como consecuencia, me he encontrado después con una enorme variedad de respuestas y de temas diferentes que correspondían a experiencias, criterios y trayectorias muy diferenciadas que ha sido muy complicado de tratar de modo científico y sé que en este aspecto he padecido de limitaciones, dada mi poca experiencia en hacerlo, y he cometido errores que un investigador experimentado detectará fácilmente. Con todo, creo que el esfuerzo ha valido la pena por la enorme riqueza de contenido de las entrevistas.

La pregunta inicial y eje vertebrador de la entrevista siempre ha sido "¿Es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? porque partía de la apreciación intuitiva de que ésta es la piedra angular de todo el tema de la dirección de centros educativos. Así el principal argumento de los que defienden el modelo LODE (1985) es la participación que, supuestamente, lleva a la democracia en la gestión, valor supremo que debe ser defendido a toda costa y que no es inherente a un modelo profesional. Por el contrario, el principal argumento de quienes defienden un modelo profesional es la falta de eficacia que se deriva de un modelo participativo, dónde se diluyen las responsabilidades y la gestión no responde a los niveles de calidad esperados. Parece lógico, pues, que si se pudieran aunar las virtudes de ambos modelos sin que sus defectos pervivieran, habríamos hallado la solución al difícil problema. Una vez centrado el tema a partir de la pregunta inicial, y a medida

que los entrevistados iban manifestando sus opiniones, surgían nuevas preguntas que estaban relacionadas con el tema objeto de estudio.

A modo de ejemplo, citaré algunas de las preguntas que he realizado a lo largo de las entrevistas: *"¿Aceptada la existencia de estas dos figuras precedentes debidamente profesionalizadas (gerente más subdirector pedagógico), cómo hacemos posible su existencia con la de una dirección participativa?" (entr. nº 26; 82: 13-15); "¿Quién debería elegir al líder pedagógico del centro?" (entr. nº 26; 82: 32); "¿Cuál es el perfil más adecuado para ejercer como director?" (entr. Nº 27; 85: 14-17 y 86:11-15); "¿Quién debe impartir la formación a los futuros directivos?" (entr. nº 27; 86: 24); "¿La evaluación, quién y cómo debe llevarla a cabo?" (entr. Nº 27; 86: 34-37); "¿Cómo debería organizarse una verdadera carrera directiva en educación?" (entr. Nº 27; 88: 24-25); con respecto al ejercicio de la función directiva, "¿Qué es lo que debe ser evaluado?" (entr. Nº 27; 89: 2-7); continuando con la evaluación, nuestra siguiente pregunta es "¿quién debe llevarla a cabo y con qué periodicidad?"(entr. Nº 27; 89: 8-11); "Y si la evaluación resultare negativa, ¿qué repercusión debería tener sobre el director así evaluado?" (entr. Nº 27; 89: 12-14); "Dado que había afirmado usted anteriormente que al director le faltaban competencias para ejercer con efectividad su cargo, ¿con qué autoridad moral y hasta qué punto es lícito pedirle responsabilidades de una gestión sobre la que sólo tiene una precaria posibilidad de control?" (entr. Nº 27; 89: 15-19); le preguntamos sobre ¿cuál debería ser la preparación y las condiciones generales exigidas a quien quiera optar al cargo de director/a? (entr. Nº 31; 112: 8-9); cuando nos contesta que para ejercer el cargo se necesita "autoritas", le preguntamos ¿cómo se reconoce esta autoridad? (entr. Nº 31; 112: 24).*

Otras más son "cuando nos explica que las cualidades deben ser reconocidas ex-ante para que puedan quedar contrastadas después de la experiencia en el ejercicio del cargo, le preguntamos ¿quién realiza el test?" (entr. Nº 31; 112:40-41); después "seguimos inquiriendo ¿quién debe tener acceso a la formación que capacita para el ejercicio del cargo?" (entr. Nº 31; 112: 42-44); "¿cómo debe estructurarse la formación de una posible carrera directiva en educación?"(entr. Nº 31; 113: 10-13); le repetimos la pregunta que le habíamos hecho al principio de la entrevista centrándola en la cuestión de las condiciones de acceso a la función directiva y la permanencia en la misma" (entr. Nº 32; 118: 16-18); "¿Le compensó el ejercicio de las funciones directivas" (entr. Nº 34; 124: 15-18); le preguntamos "¿qué órgano debe tener mayor poder decisorio a nivel de centro?" (entr. Nº 34; 126: 38-41); le preguntamos si "¿no ha observado, en quizá demasiadas ocasiones, una excesiva complacencia por parte del consejo escolar hacia la gestión que le presenta la dirección del centro?" (entr. Nº 34; 127: 25-27); le preguntamos "¿qué hace falta cambiar en los consejos escolares para que sean realmente representativos y eficaces? (entr. Nº 34; 127: 39-42); le preguntamos acerca del perfil profesional idóneo para el desempeño del cargo –de director- y nos refiere lo siguiente" (entr. Nº 40; 146:25-33); la siguiente pregunta que le hacemos es: si estuviese en tu mano seleccionar a los directivos de centro, "¿cómo lo organizarías?" (entr. Nº 40; 147: 1-8); "Qué evaluarías de un centro educativo? y ¿cómo?" (entr. Nº 40; 147: 12-13); le preguntamos –porque surge en la conversación- cómo podría generarse interés para que los más capacitados se interesasen por acceder a cargos de dirección educativa?" (entr. Nº 41; 150: 30-34); "¿Qué perfil buscamos –es nuestra siguiente pregunta-. Una persona joven y ambiciosa –responde-" (entr. Nº 41; 150: 35); Y, ¿cómo captar a las personas más capacitadas para la dirección educativa? (entr. Nº 41; 150: 36); "¿Cómo los motivas para que –primero- estén dispuestos a hacer le esfuerzo de acceder al cargo y, después,

ejerzan su labor con eficacia durante largo tiempo?" (entr.; nº 41; 151: 1-4); "¿En conjunto, es buena la profesionalización?" (entr. Nº 52; 189: 19); "¿Cómo crees que debería plantearse el acceso y la permanencia en la escala directiva?"(entr. Nº 52; 189: 22-25), etc.

En resumen, cabe resaltar lo siguiente: 1º Que la pregunta inicial ha sido siempre "¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?" realizada a todos los entrevistados al comienzo de la entrevista en forma de tema libre que éstos tenían que desarrollar; 2º Que las preguntas han ido variando y se han adaptado en todo momento al discurso del entrevistado; 3º Que, cuando menos 5 de las preguntas, han sido realizadas a todos los entrevistados. Además de la inicial son éstas: "Es verdaderamente democrático el actual sistema LODE (1985)", "cómo debería ser planteado el acceso y permanencia en una escala directiva profesional", "cuál es el perfil adecuado para el ejercicio del cargo de director", "cómo debe plantearse el acceso y ejercicio del cargo para que sea realmente atractivo".

Dado que la intención ha sido y es hallar un grado notable de verdad y certeza sobre el tema objeto de estudio, no he ahorrado ni tiempo ni esfuerzo: 14 de las entrevistas se han realizado en 2 ó, incluso, en 3 momentos diferentes; para 2 de las entrevistas, el investigador ha tenido que desplazarse más de 200 Km. de su residencia habitual en Lleida hasta la provincia de Girona; las restantes entrevistas se localizan en 27 casos en Barcelona o alrededores y en 38, en la provincia de Lleida.

Para la selección de la muestra se ha utilizado un **criterio intencional** que ha intentado, en la medida de lo posible, **recoger opiniones de ámbitos diversos y desde ópticas distintas, incluso opuestas y enfrentadas, con la finalidad de tener una visión global y de conjunto sobre el tema tratado**, es decir, de tener una visión general de todas las caras del prisma poliédrico que es la realidad. Para ello, se han ido buscando personas que fueran representativas de los diferentes niveles educativos así como de la Administración; algunos con una trayectoria profesional muy destacada mientras otros justo iniciaban su carrera profesional directiva. De un total de 67 entrevistas realizadas en 19 casos el perfil predominante correspondía a enseñanza primaria; en 34 a secundaria, en 4 a universidad, en 5 a inspección educativa y en 5 a cargos o ex cargos de la Administración educativa (cabe resaltar, sin embargo, que varios de los entrevistados pertenecían a más de una de las mencionadas categorías). No obstante la intencionalidad en la recogida de la muestra ésta se ha visto también influida, en un alto grado, por la aleatoriedad debido a que el investigador, que sólo conocía inicialmente a 5 de los entrevistados, ha tenido que basarse en los contactos personales de quienes iba entrevistando para que le facilitaran, como si se tratara de un recorrido aleatorio, las direcciones de otros candidatos disponibles para la realización de la entrevista.

Los primeros 5 entrevistados fueron conocidos míos, bien a través de su experiencia laboral o de los contactos que pudo realizar en sus estudios pero a partir de ahí se fueron pidiendo nombres de personas que ejercieran o hubieran ejercido cargos directivos en educación y que estuvieran dispuestas a hablar sobre el tema. A la mayoría de entrevistados se les fue haciendo esta petición, que ellos atendieron amablemente, y así fue posible ir tejiendo una red de contactos muy diversos que ha permitido llegar a las 67 entrevistas.

El número de entrevistas podría haber sido mayor pues tenía nombres para ello y ganas de llegar, como mínimo, a las 100 entrevistas. Pero mi director de tesis me aconsejó que parara en ese número -que ya se consideraba suficiente- y dedicara tiempo a escribir el cuerpo principal de la misma. Considero –una vez acabada la investigación- que el número ideal de entrevistas debería estar en torno a las 150, pero llegar a este número requería, como mínimo, de un año más de realización de entrevistas y ello, por razones prácticas, no era factible. Este número idóneo viene definido por estar en posesión de aquel volumen de información que hace que muchas opiniones y valoraciones se conviertan en redundantes y que permita encontrar, para cada línea de opinión o argumento, un número suficiente de opiniones como para que éste quede meridianamente claro. No obstante no ser el número óptimo, 67 es un número suficiente que permite llegar a conclusiones razonables.

Para conseguir las entrevistas el investigador tuvo que ponerse en contacto con sus interlocutores bien por teléfono, bien a través de internet o acudiendo a sus respectivos centros y pidiéndoles en persona la entrevista. En varias ocasiones –unas 10 ó 12- un "sí" inicial a nuestra petición acabó convirtiéndose en un "no" y la entrevista no se llevó a cabo. **En todo momento el entrevistador buscó personas que quisieran hablar de forma voluntaria. Nadie nunca fue forzado bajo ninguna forma a hablar.**

Al comenzar la sesión se les informaba de que su nombre se mantendría en el anonimato y de que no se admitirían –ni se recogerían- nombres de personas o instituciones, sino que sólo interesaba aquello que sirviera para extraer conclusiones generalizables, es decir, aquellos casos o situaciones de los cuales se podría abstraer una lección que fuera aplicable a muchos otros casos. No obstante, sí me interesaban los datos biográficos de los entrevistados para saber en qué experiencia y en qué formación se fundamentaban sus opiniones, así como para que sirvieran de referente a la hora de identificarlos. Estos datos se han hecho constar al inicio de cada entrevista.

El período en el que se realizaban las 67 entrevistas aludidas abarca desde diciembre de 2003 hasta julio de 2005. Durante el verano de 2005 éstas fueron transcritas y se enviaron al director de tesis para que tuviera conocimiento del trabajo realizado y pudiera opinar sobre el mismo. Entre octubre de 2005 y agosto de 2006 se ha escrito el cuerpo principal de la tesis utilizando para ello las entrevistas y la bibliografía que se hace constar al final del presente trabajo.

3.3. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO.

3.3.1. Análisis de datos y elaboración del informe de investigación y las conclusiones.

El marco metodológico en el que se inserta la presente investigación es la metodología constructivista/cualitativa. Para Latorre et al. (2003: 199):

> "La metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal como son construidas por los

> participantes (Maykut y Morehouse, 1994). El investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado (Marshall y Rossman, 1989)".

La intención del investigador ha sido, en todo momento, **conocer los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales y ponerlas al alcance de muchas otras personas, después de haberlas interpretado convenientemente**. Para ello se ha considerado que la entrevista, junto a las notas de campo que con ella se entremezclan, constituye el más adecuado instrumento para alcanzar esta comprensión de los significados e intenciones humanas.

Como es bien sabido el enfoque de investigación de esta metodología se caracteriza por ser holístico, inductivo, idiográfico. Holístico, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. Inductivo, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. E idiográfico, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas (Latorre et al., 2003).

Acerca de la naturaleza de esta metodología de investigación siguen explicando Latorre et al. (2003: 200) lo siguiente:

> "El proceso de investigación es interactivo, progresivo y flexible. Las estrategias de investigación están al servicio del investigador y no a la inversa. La recogida de la información se realiza a través de estrategias interactivas como: la entrevista, la observación participante o el análisis de documentos. De esta manera, se obtiene una comprensión directa de la realidad social, no mediada por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrada por instrumentos de medida. Los resultados de la investigación son creados, no descubiertos. Creados a través de la interacción hermenéutico-dialéctica (hermenéutco porque es interpretativo, y dialéctica, porque persigue una síntesis de las mismas) entre el investigador y los participantes que realizan el estudio. La interacción guía la construcción de la situación; se espera que se pueda lograr consenso sobre alguna construcción emergente que genera estímulo y orientación para la acción. La construcción emergente es un esfuerzo conjunto (Guba, 1993)".

Por ello se ha considerado que la técnica **la entrevista no estructurada**, que ha sido puesta en su contexto por el investigador de forma descriptiva mediante las correspondientes notas de campo cuando así la situación lo ha requerido.

Para realizar el análisis de los datos se ha seguido de forma rigurosa el procedimiento que los profesores Francesc Imbernón y José Luis Medina sugerían en un seminario de doctorado al que tuvimos ocasión de asistir durante el curso 2002-03 correspondiente al programa "Desenvolupament professional i institucional per a la qualitat educativa. Bienni 2001-03" titulado "Seminari sobre le tractament de la informació a la recerca interpretativa". **El tratamiento de los datos que se ha realizado siguiendo las indicaciones recibidas en dicho foro.**

Para estos profesores, los estudios interpretativos difieren de las metodologías de corte cuantitativo o positivista con respecto a la secuenciación de los pasos o etapas del proceso investigador. En los trabajos interpretativos el análisis bibliográfico, la formulación de hipótesis o temas a indagar, la recolección y el análisis de datos ocurren simultáneamente en lugar de ser fases consecutivas y separadas temporalmente a lo largo del proceso (Gil, 1994). En mi investigación el análisis se ha realizado de manera

simultánea con la recogida de datos y ha guiado a la misma. A medida que iba disponiendo de las primeras informaciones, su análisis me obligaba a focalizar en ciertos aspectos la siguiente recogida de información y así sucesivamente. Ese proceso infragmentable de espiral cíclica me parece suficiente justificación para situar el análisis como una parte del trabajo de campo más que como su consecuencia.

Pero esa infragmentabilidad también ha estado presente en el interior de los procesos que se han seguido para analizar, elaborar y dar un sentido a la información que se ha recogido. Aunque en el análisis de datos que se ha llevado a cabo se pueden distinguir conceptualmente tres fases que conforman tipos de operaciones diferentes con los datos (segmentación y codificación de unidades de significado, identificación de los temas principales o núcleos temáticos emergentes e integración en interpretación de los resultados en vectores cualitativos), no es menos cierto que la secuencia (lineal) con que aquí se presenta (a efectos de su presentación ordenada) no se corresponde de modo unívoco con el proceso circular y dialéctico que en realidad hemos llevado a cabo.

Estas tres fases no son tres momentos diferenciados del proceso analítico sino más bien diferentes operaciones (reducción de datos, disposición de datos y obtención de conclusiones) sobre el corpus de datos que configura un solo proceso infragmentable, recurrente, inductivo-deductivo y circular. En este proceso se ha llevado a cabo una descomposición inicial de datos desde una perspectiva emic (conceptos de primer orden) o dimensión descriptiva del análisis y un a posterior reconstrucción sintética desde una perspectiva etic (conceptos de segundo orden) o dimensión interpretativa. Esta interacción y diálogo constante entre inducción y deducción, entre la significatividad subjetiva (emic) que las personas participantes en el estudio han aportado y los marcos teórico-conceptuales del investigador (etic) que han orientado la presente investigación han atravesado todo el proceso de análisis constituyendo una doble hermenéutica (Angulo, 1988) con la que se ha intentado reducir la distancia congnitiva entre ambos sistemas conceptuales.

Pero, conviene puntualizar que esta modalidad dialéctica de análisis, típica de las investigaciones cualitativas sólo tiene sentido (o se la hace más inteligible) cuando se la contextualiza en el proceso de desarrollo y construcción teórico-conceptual en la investigación naturalista/interpretativa que tiene por objeto la producción de redes conceptuales a partir de las cuales podamos comprender la realidad.

Las cuestiones más problemáticas en cuanto a desarrollo de enunciados teóricos en la investigación cualitativa se relacionan directamente con la dificultad en establecer una dialéctica entre el punto de vista de los actores sociales (emic) y el punto de vista del investigador (etic), dialéctica a la que Angulo (1988) ha denominado doble hermenéutica. Este proceso dialéctico de interpretación sucede cuando, en el contexto de la investigación interpretativa, dos visiones del mundo sustentadas en tradiciones a menudo diferentes (el sistema de significados de los actores sociales y la tradición disciplinar del investigador) se ponen en contacto con el fin último de que el investigador conozca y comprenda la tradición o práctica que desconoce pero desde los mismos esquemas de significado emic que le dan sentido.

Tal como sugieren **Medina e Imbernón (2002)** he utilizado la como marco de análisis y comprensión la producción científica y teórica de la tradición epistemológica y disciplinar. Pero al usar una metodología cualitativa y estar comprometidos con un

trabajo interpretativo que me condujera a una cierta comprensión me he esforzado por aprehender los esquemas conceptuales y significados que utilizan personas que han participado en la investigación para dar sentido a sus prácticas directivas. De modo que he adaptado, reformado y reconstruido (es decir, he interpretado) los esquemas teóricos y la tradición de la disciplina en la que encaja mi investigación, la organización escolar, Para captar sus estructuras de significados. Es a través de este diálogo interpretativo que se posibilita la producción y desarrollo teórico en la investigación cualitativa. Pero, al mismo tiempo, esa doble hermenéutica es la clave del análisis interpretativo que se ha llevado a cabo en la presente investigación.

La **sensibilidad fenomenológica** que ha orientado mi investigación hacia el conocimiento de los fenómenos que he estudiado desde marcos teóricos y sociales dónde aquellos han sucedido me ha obligado a iniciar el análisis con la búsqueda de lo que Van Maanen (1983) denomina conceptos de primer orden. Se trata de los datos brutos de la investigación, que son las descripciones e interpretaciones que los participantes en la investigación dan a los fenómenos que se han estudiado. **En mi análisis (primer nivel), durante el proceso de codificación, he identificado 1.681 unidades de significado (fragmentos de corpus de datos) mediante códigos descriptivos o sustantivos de bajo nivel inferencial. De estas unidades de significado o descripciones narrativas de los informantes con valor semántico han emergido inductivamente 12 conceptos de primer orden (categorías) con los que hemos intentado describir la perspectiva emic de la realidad que deseábamos estudiar** generando descripciones que toman su sentido de los significados de las personas participantes en la investigación y no de las ideas o concepciones del investigador.

Pero esa identificación de los conceptos sustantivos o de primer orden implica una conversación interpretativa entre las perspectivas de significado de los informantes y la del investigador Esta doble hermenéutica ha dado lugar (en el segundo nivel de análisis) a la agrupación y fusión de los conceptos de primer orden (categorías) en 3 núcleos temáticos emergentes. Estos dominios unificadores, núcleos temáticos emergentes o meta-categorías que subsumen, reordenándolos, a los conceptos de primer orden, son lo que Taylor y Bogdan denominan conceptos sensibilizadores.

En efecto, estos conceptos sensibles los hemos construido interactivamente durante el proceso de análisis utilizando para ello categorías conceptuales procedentes de nuestro marco teórico y de interpretación. Son categorías que se han tratado de moldear y reconstruir para captar el sentido y las múltiples facetas de la realidad que hemos estudiado tal y como la describían los administradores de la educación que han sido mis informantes.

El último y más dificultoso eslabón del proceso de análisis, íntimamente ligado al problema del desarrollo conceptual en la investigación interpretativa ha sido la generación y explicitación de conceptos de segundo orden (Van Maanen, 1983). Después de un análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos o dominios cualitativos se han desarrollado 3 constructos teóricos que denomino vectores cualitativos y que se han utilizado para explicar, desde nuestra perspectiva teórica, los patrones subyacentes a las categorías o datos de primer orden.

Es preciso puntualizar que mis conclusiones o conceptos de segundo orden se refieren explícitamente a los conceptos de primer orden y sensibles (categorías y núcleos temáticos); son mis interpretaciones de las interpretaciones que los participantes hacen de sus propias prácticas directivas en educación. Con ellas he intentado trascender los límites de las descripciones densas o conceptos descriptivos. Y dado que me he situado en la perspectiva de análisis crítico con la presente investigación de carácter hermenéutico (un verdadero salto al vacío) he tratado de reconstruir el sentido y apropiarme del significado oculto tras lo cotidiano y aparente.

3.3.2. Niveles de análisis e inferencia.

Pese a que en investigación cualitativa se da una cierta indiferenciación de las actividades analíticas (Gil, 1994) en mi investigación he tratado de llevar a cabo un proceso analítico riguroso, transparente y replicable. Para ello las entrevistas han sido tratadas con el **"método comparativo constante"** al que hacen referencia Maykut y Morehouse (1999; 145-169) utilizando para ello **12 categorías que coinciden de forma intencionada con las 12 conclusiones de la investigación**. Éstas podrían haber sido más pero se ha considerado que estas 12 categorías principales ya recogían a las restantes y que no era apropiado extenderse en muchas categorías y sub-categorías que hubiesen generado confusión y alargado el tiempo y el espacio dedicados al trabajo de investigación de forma redundante. En estas 12 categorías consideramos que se resumen perfectamente los objetivos de la investigación y que sirven de base para extraer 12 conclusiones concretas que constituyen el resultado que nos habíamos propuesto al comenzar.

Este método se asemeja en grado sumo al de **"comparaciones constantes**" propuesto por Glaser y Struss (1967) al que hacen referencia Medina e Imbernón (2002) que se caracteriza por ser un **método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas.** El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructor teóricos (las he denominado vectores cualitativos) que junto con los núcleos temáticos (dominios cualitativos) y las categorías conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna sentido y significado nuevos.

Al mismo tiempo que se han ido clasificando los fenómenos en distintas categorías éstas han sido comparadas entre sí con el objeto de refinarlas y hacerlas más fiables. De este modo se han podido identificar similitudes y diferencias entre los distintos fenómenos estudiados, lo cual ha permitido definir las propiedades básicas de las categorías y de los dominios, así como la clarificación de los límites y relaciones entre las categorías lo que, a su vez, nos ha ayudado a que emerjan meta-categorías.

Por tanto, el análisis de los datos procedentes de las observaciones y entrevistas que llevamos a cabo se ha dividido en los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

- NIVEL 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.
- NIVEL 2: Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o meta-categorías.

Nótese que los dos primeros pasos corresponden a lo que hemos denominado hermenéutica objetiva (dimensión descriptiva del análisis) donde hemos tratado de reflejar y describir con la máxima precisión y sin inferencias los motivos, intereses y significados que para las personas participantes en nuestro estudio tenían los fenómenos que estábamos investigando. En el último punto de nuestro análisis (que se corresponde con las conclusiones de la investigación) se ha llevado a cabo una hermenéutica crítica (dimensión interpretativa) donde se ha fusionado el horizonte de significados de los directores, inspectores, profesores universitarios, jefes de estudios… que participaron en la investigación con el horizonte simbólico materializado en el marco teórico (de inspiración crítica) que se ha ido construyendo a lo largo de la investigación.

Este último aspecto trata de superar una de las dificultades que según Goetz y LeCompte (1988) se encuentran cuando se intenta realizar la integración e interpretación de los resultados: el compromiso con una postura o marco teórico determinado. En efecto, el trabajo interpretativo o hermenéutico que se utiliza a lo largo de la presente investigación intenta ir más allá de la simple descripción de la realidad estudiada tal cual es vista por sus protagonistas para fundir ese horizonte de significados con las categorías interpretativas del investigador explicitadas al final del presente capítulo.

3.3.2.1. NIVEL 1: Segmentación y categorización de unidades de significado.

En una primera fase el esfuerzo interpretativo ha estado orientado al desarrollo de descripciones “densas” (Geertz, 1987), es decir, descripciones de los significados que los administradores de la educación utilizan para comprender y dar sentido al desarrollo de su labor directiva. Con esta finalidad se llevó a cabo una primera lectura de todas las transcripciones (entrevistas) lo que permitió hacerse una idea global del contenido de las mismas y conocer los temas nucleares en torno a los cales se articulaba el discurso de los entrevistados.

En un segundo trabajo de lectura, se llevó a cabo la segmentación del corpus de datos. Para ello se consideraron unidades de significado aquellos fragmentos que reflejasen una misma idea (fragmentos de texto con sentido semántico). Para esa segmentación o división en unidades de significado se ha utilizado el criterio del tema abordado y, por tanto, la segmentación del corpus de datos (identificando las unidades de significado) y la condición de las mismas se ha llevado a cabo en una sola operación de modo simultáneo. Es decir, los temas a los que aluden las diversas unidades de significado que se han identificado constituyen las diversas categorías en las que aquéllas se han incluido.

Pero esta segmentación se ha realizado también respecto a las unidades de significado. Una vez identificadas todas las unidades de significado que hacían alusión a una misma idea se seleccionaron aquellas que eran relevantes para los objetivos del estudio, descartando aquéllas que no tenían ningún tipo de relación.

En resumen, categorización y segmentación son dos operaciones que se han realizado simultáneamente porque el criterio usado fue la pertenencia a un determinado concepto o tópico, dónde las unidades que hacían referencia a determinada idea se incluyeron en

las categorías que se correspondían con dicha idea. **Se han identificado las categorías con códigos de 4 letras que, en general se corresponden con las primeras de la idea a la que la categoría se refiere. Así, por ejemplo, la categoría MODD significa "Modelo Directivo"; PART significa "Participación"; PERD quiere decir "Perfil Directivo".**

El proceso de construcción del sistema de categorías ha sido inductivo, abierto y generativo. Es decir, no se ha utilizado ningún esquema de categorías previamente construido en el que encajar las unidades de significado. De modo que, a medida que se iba realizando la segunda (o tercera, o cuarta…) lectura en profundidad, a cada unidad de significado relevante se le asignaba un código con el cual se había identificado la categoría a la que se correspondía con el tema o tópico que aparecía en el texto.

Después de un largo y trabajoso proceso emergieron 12 categorías que cubrían todas las unidades de análisis relevantes para nuestro estudio. *Cabe señalar que, a través del método de las comparaciones constantes, el sistema emergente de categorías fue constantemente refinado, modificado, depurado y redefinido en función de las nuevas unidades que iban apareciendo. A medida que surgían nuevas unidades de significado las comparábamos con las categorías ya existentes para incluirlas en una de ellas; si no era posible, se creaba una nueva categoría que cubriese la idea a la que se refería la nueva unidad de significado. Pero, al mismo tiempo, se comprobaban y se comparaban entre sí las distintas unidades que pertenecían a diferentes categorías ajustando los criterios de pertenencia y asignación, lo cual nos ha permitido fusionar varias categorías muy semejantes, dividir aquéllas con un contenido demasiado heterogéneo y redefinir sus etiquetas para que se adecuasen mejor a su contenido. El proceso de construcción del sistema de categorías finalizó cuando se empezó a comprobar la saturación de las categorías, es decir, en una nueva lectura de las transcripciones no encontramos nueva información que generase la creación de nuevas categorías.*

De manera que al final de este proceso nos encontramos con 1.681 unidades de significado relevantes para nuestros intereses de investigación agrupadas en las 12 categorías emergentes recogidas y definidas en la tabla siguiente:

DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Nº	COD.	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA
1	MODD	MODELO DIRECTIVO: Filosofía y aspectos generales, en abstracto, de un modelo o sistema de dirección
2	FUND	FUNCIÓN DIRECTIVA: métodos, prácticas y deontología que caracterizan los eventos consuetudinarios en el ejercicio de la función directiva
3	PROF	PROFESIONALIZACIÓN: hace referencia a los aspectos concretos que deberían caracterizar la implementación de una hipotética función directiva profesional
4	PART	PARTICIPACIÓN: métodos, prácticas y deontología que caracteriza la cotidianidad de la participación de la comunidad educativa en los centros
5	ADMN	ADMINISTRACIÓN (e Inspección): hace referencia al rol que desempeña o debería desempeñar la Administración y su brazo

		ejecutivo, la Inspección, en la vida de los centros
6	EVAL	EVALUACIÓN: se refiere a los procesos, por acción u omisión, relativos a la evaluación de centros, de la función docente o de la función directiva
7	PERD	PERFIL DIRECTIVO: aspectos concretos y precisos acerca del perfil idóneo para el acceso a la función directiva
8	FORM	FORMACIÓN: Aspectos concretos y precisos sobre la formación adecuada para el acceso y la permanencia exitosa en el ejercicio de la función directiva
9	SELD	SELECCIÓN DEL DIRECTOR: aspectos concretos y precisos acerca de cómo debería estructurarse el proceso de selección que permitiese escoger a los candidatos idóneos para desempeñar la función directiva
10	AUTO	AUTONOMIA DE CENTROS: se incluye bajo este epígrafe todo lo relativo a la estructuración, implementación y desarrollo de un nivel idóneo de autonomía en los centros educativos
11	LIDD	LIDERAZGO DIRECTIVO: se incluye bajo este título lo relativo al ejercicio del liderazgo en educación: rasgos característicos de los líderes, idiosincrasia del liderazgo, etc.
12	DISF	DISFUNCIONES Y ANOMALÍAS: bajo este nombre se incluyen aquellos aspectos, rasgos, limitaciones, etc. que erosionan o entorpecen la consecución de un alto nivel de calidad en educación

En las tablas siguientes presentaremos la distribución de frecuencias de las unidades de significado codificadas en función de la entrevista y de la categoría de análisis a la que pertenecen. De ese modo ya podemos tener una primera aproximación visual a los temas y aspectos que han sido tratados con mayor redundancia o que eran más relevantes para cada administrador de la educación entrevistado.

A continuación presentamos una tabla de doble entrada (entrevistas/frecuencias de categorías) con el objeto de tener una visión panorámica de la distribución de categorías en todo el corpus de datos textuales. Con esta tabla se ha podido llevar a cabo una primera comparación del valor numérico de las unidades de significado y sus categorías entre todos los administradores de la educación entrevistados.

Si en las tablas anteriores se llevó a cabo una ordenación y presentación longitudinal de los datos que nos permitió comprobar la frecuencia con que cada profesor trataba los diversos temas recogidos en las categorías y la ausencia de alusiones a ciertos temas, en la siguiente matriz analizamos transversalmente la frecuencia con que las diversas unidades de significado aparecían en las entrevistas. De este modo pudimos constatar la frecuencia con que una categoría/tema fue abordada por todos los entrevistados y su peso relativo en cuanto al total de categorías, lo que permitió establecer una aproximación cuantitativa a la relevancia de las mismas. Para tal comprensión sintética del contenido de las entrevistas he elaborado los siguientes cuadros-resumen:

Entre vista	CATEGORÍAS											
	MODD	FUND	PROF	PART	ADMN	EVAL	PERD	FORM	SELD	AUTO	LIDD	DISF
Nº 1	5	5	2	----	----	4	4	4	2	----	----	----
Nº 2	2	2	3	----	1	----	----	----	1	----	----	----
Nº 3	1	6	7	1	1	----	1	2	2	----	----	----
Nº 4	----	6	1	----	1	----	2	----	----	6	----	----
Nº 5	----	8	4	6	----	2	----	1	----	1	----	----
Nº 6	10	3	1	----	----	----	1	----	3	1	----	----
Nº 7	----	10	----	----	2	3	----	----	----	----	----	----
Nº 8	----	1	1	3	----	2	3	7	1	----	3	----
Nº 9	3	3	1	1	----	9	1	6	1	----	----	----
Nº 10	----	13	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
Nº 11	2	17	2	3	2	----	2	1	----	----	----	----
Nº 12	----	13	2	----	----	----	1	----	1	----	----	1
Nº 13	4	2	1	1	8	1	----	----	1	----	1	----
Nº 14	17	11	----	----	----	----	1	1	3	5	----	----
Nº 15	----	8	1	2	----	----	----	1	----	4	----	----
Nº 16	17	6	8	2	----	----	2	4	3	6	1	2
Nº 17	6	----	1	3	----	1	----	----	----	2	----	1
Nº 18	----	23	----	----	2	1	----	----	----	----	----	1
Nº 19	----	27	----	----	----	-----	----	----	----	----	3	----
Nº 20	10	7	5	7	4	----	1	----	4	1	----	9
Nº 21	1	8	9	6	7	1	1	2	----	----	----	1
Nº 22	2	3	8	6	1	----	----	----	1	2	----	4
Nº 23	3	2	----	1	1	----	----	2	----	----	2	----
Nº 24	2	6	3	----	----	----	1	----	2	----	----	5
Nº 25	----	2	3	1	3	----	1	----	----	----	1	4
Nº 26	9	3	6	3	----	----	3	----	----	2	----	4
Nº 27	6	8	7	----	2	9	3	3	1	4	3	----
Nº 28	15	4	1	13	6	11	1	----	4	6	1	2
Nº 29	----	20	1	----	----	----	2	2	----	----	----	----
Nº 30	3	38	7	1	1	----	1	1	1	----	----	----
Nº 31	10	----	1	6	4	1	6	2	5	1	1	1
Nº 32	2	4	2	11	----	----	4	5	----	----	----	1
Nº 33	8	7	3	7	3	3	----	1	1	----	----	----

RESUMEN CUANTITATIVO DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS:

Entrevista	CATEGORÍAS												
	MODD	FUND	PROF	PART	ADMN	EVAL	PERD	FORM	SELD	AUTO	LIDD	DISF	
Nº 34	9	7	5	11	7	12	1	2	1	----	----	13	
Nº 35	----	6	1	1	----	----	5	1	----	----	2	----	
Nº 36	2	1	2	----	----	----	2	----	1	----	3	----	
Nº 37	2	4	7	6	4	2	----	----	----	----	----	3	
Nº 38	1	11	3	2	----	1	1	3	----	----	2	----	
Nº 39	1	1	2	3	----	1	1	----	1	----	1	3	
Nº 40	6	1	1	1	2	2	3	----	2	----	----	1	
Nº 41	3	10	3	----	----	----	9	----	1	1	----	----	
Nº 42	1	8	----	7	1	----	1	1	----	----	7	3	
Nº 43	5	5	7	2	1	6	1	1	4	1	3	7	
Nº 44	6	5	4	3	3	----	----	2	----	----	1	----	
Nº 45	4	8	8	3	3	2	2	1	----	2	----	2	
Nº 46	2	6	3	8	2	----	1	----	8	----	----	2	
Nº 47	4	3	1	2	5	1	1	2	2	2	----	3	
Nº 48	4	3	2	1	2	3	1	----	----	3	----	2	
Nº 49	6	9	----	3	----	----	1	3	----	----	----	----	
Nº 50	2	20	----	----	1	----	----	----	1	----	2	----	
Nº 51	----	3	1	----	----	----	2	5	----	4	----	----	
Nº 52	----	1	5	----	----	----	3	2	1	3	----	----	
Nº 53	----	8	1	1	3	----	1	1	----	----	----	----	
Nº 54	3	----	----	----	1	----	1	----	----	2	----	6	
Nº 55	6	13	1	6	----	----	1	----	4	----	----	----	
Nº 56	2	8	4	2	----	1	----	----	4	3	----	1	
Nº 57	4	4	----	6	1	----	----	----	1	----	----	1	
Nº 58	1	5	5	1	6	----	1	1	2	----	----	4	
Nº 59	1	10	----	1	----	----	----	----	----	----	----	----	
Nº 60	5	2	----	2	1	----	----	----	----	----	----	1	
Nº 61	4	3	----	----	4	----	1	2	2	5	----	2	
Nº 62	----	6	6	----	3	5	----	1	1	----	----	----	
Nº 63	5	3	8	----	1	----	----	----	2	----	----	1	
Nº 64	----	7	1	1	----	5	----	----	6	3	----	----	
Nº 65	----	5	3	1	----	----	1	2	----	----	----	1	
Nº 66	2	1	4	1	2	----	----	1	1	----	1	2	
Nº 67	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	17	
TOTAL	229	463	179	159	102	89	83	76	82	70	38	111	

En una primera aproximación cuantitativa observamos que los temas (categorías) en los que ha aparecido una mayor frecuencia de unidades de significado relevantes han sido los siguientes:

CATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	
	Núm.	%
1. MODELO DIRECTIVO (MODD)	229	13,63
2. FUNCIÓN DIRECTIVA (FUND)	463	27,54
3. PROFESIONALIZACIÓN (PROF)	179	10,65
4. PARTICIPACIÓN (PART)	159	9,46
5. ADMINISTRACIÓN (ADMN)	102	6,07
6. EVALUACIÓN (EVAL)	89	5,30
7. PERFIL DIRECTIVO (PERD)	83	4,94
8. PROCESO DE SELECCIÓN DIRECTOR (SELD)	82	4,87
9. AUTONOMIA DE CENTRO (AUTO)	70	4,16
10. LIDERAZGO DIRECTIVO (LIDD)	38	2,26
11. DISFUNCIONES Y ANOMALÍAS (DISF)	111	6,60
12. FORMACIÓN DIRECTIVA (FORM)	76	4,52
TOTAL	1.681	100,00

Puede apreciarse que la categoría que aparece con mayor frecuencia es FUNCIÓN DIRECTIVA (FUND) con 463 veces (27,54%) debido a que todos los participantes han tenido oportunidad de hablar de sus propias prácticas directivas. **Para establecer el necesario 'rapport' entre entrevistador y entrevistado se ha puesto especial énfasis durante todo el proceso de recogida de la información en que mi interlocutor hablara de aquello que realmente le importa y preocupa y no sólo de lo que interesaba al investigador**. De la misma forma, a todo lo largo de las entrevistas realizadas se ha procurado que fuera el entrevistado quien llevara la iniciativa. Y como puede ser fácilmente comprensible, lo lógico que éste/a hablara de los temas relativos a sus quehaceres habituales, precisamente relativos a sus consuetudinarias tareas directivas en educación. Se cubría haciéndolo así uno de los objetivos de la presente investigación consistente en indagar acerca de cómo se llevaba a cabo el ejercicio de una función directiva de calidad.

En segundo y tercer lugar, respectivamente, se sitúan las categorías MODELO DIRECTIVO (MODD) con 229 repeticiones (13,63%) y PROFESIONALIZACIÓN (PROF) con 179 (10,65%) consecuencia del hecho que el investigador ha puesto insistentemente sobre el tapete ambos temas: por una parte, el modelo directivo, considerado como marco general de actuación o super-estructura, con el fin de que sea

evaluado; por otra, el tema de la posible profesionalización de la función directiva, con la finalidad de hacer para la misma un análisis prospectivo. Además, hay que tener en cuenta que una hipotética profesionalización de la función directiva era el 'leit-motiv' de mi investigación. No obstante, se aprecia claramente que no era el tema predilecto de la mayoría de los participantes en la investigación dado que, a pesar de la insistencia en ponerlo sobre la mesa de conversación mostrada constantemente por el investigador, no ha sido el tema mayormente abordado por los participantes en la investigación.

Las dos categorías que siguen en número de menciones son PARTICIPACIÓN (PART) con 159 menciones (9,46%) y DISFUNCIONES Y ANOMALÍAS (DISF) con 111 veces (6,60%). La categoría PARTICIPACIÓN partía con cierta ventaja pues era uno de los ejes principales de la investigación junto a la profesionalización de la función directiva por lo que formaba parte de la pregunta inicial que se ha formulado a todos los informantes. La categoría DISFUNCIONES Y ANOMALÍAS (DISF) cumple también con uno de los objetivos fundamentales de la investigación que pretendía detectar las disfunciones y anomalías del modelo directivo emanado de la LODE (1985). En esta categoría se han ido colocando aquellos comentarios vertidos pos nuestros informantes relativos a los defectos de planteamiento o de funcionamiento del modelo directivo emanado de la LODE (1985). Representa un 6,60% del total de unidades de significado halladas.

De las restantes categorías es ADMINISTRACIÓN (ADMN) la más mencionada en las entrevistas con 102 apariciones (6,07%) fruto de la gran interrelación que existe entre el ejercicio de la función directiva y la administración. La categoría EVALUACIÓN (EVAL) aparece mencionada 89 veces (5,30%). A pesar de un tema de moda su frecuencia de aparición es relativamente escasa, lo que indica que existe un cierto grado de falta de concienciación respecto de su importancia.

PERFIL DIRECTIVO (PERD) es mencionado en 83 unidades de significado (4,94%), casi el mismo número de veces que el PROCESO DE SELECCIÓN DEL DIRECTOR (SELD) que lo es en 82 ocasiones (4,87%). De forma similar es tratado el concepto AUTONOMIA DE CENTRO (AUTO), mencionado por los participantes en 70 ocasiones que representan un 4,16% del total de unidades de significado analizadas. El concepto FORMACIÓN DIRECTIVA (FORM) es nombrado un similar número de veces, concretamente 76 (4,52%). Menos fortuna parece haber tenido el concepto LIDERAZGO DIRECTIVO mencionado sólo en 38 ocasiones, un 2,26% del total, lo que parece indicar, en contra de los que con frecuencia suele reconocerse, que el concepto de liderazgo no está para los entrevistados tan íntimamente relacionado con el ejercicio de la función directiva como la epistemología sobre el tema quiere hacer ver, por lo menos desde el punto de vista de los participantes en la investigación.

3.3.2.2. NIVEL 2: Núcleos temáticos emergentes o dominios cualitativos.

En este segundo nivel de análisis (y de abstracción) hemos llevado a cabo una agrupación y estructuración de las 12 categorías que han emergido en el primer nivel. Después de un proceso de comparación inter-categorías en el que hemos buscado similitudes estructurales, teóricas y elementos comunes, han emergido 3 núcleos temáticos en torno a los cuales se han agrupado todas las categorías.

Como ya se ha comentado, estas meta-categorías las hemos construido de manera simultánea e interactiva a la emergencia de las categorías en el primer nivel utilizando para ello los esquemas conceptuales de nuestro marco teórico y de interpretación. Constructos que hemos reformado para captar todas las propiedades de la realidad que hemos estudiado tal y como nos las describían nuestros entrevistados. Esto significa que las meta-categorías o núcleos temáticos que han emergido en este segundo nivel de análisis no son independientes o extraños a las categorías o perspectivas de significado que utilizan las personas que han participado en los actos sociales que se han investigado. En cierto sentido, todas las personas participantes en nuestra investigación están reflejadas en los dominios emergentes que se han definido.

Las 12 categorías iniciales han sido agrupadas en 3 meta-categorías o agrupaciones de orden superior. Éstas responden a los nombres de: "CONTEXTO, CIRCUNSTANCIAS E IMPLICACIONES DEL EJERCICIO DIRECTIVO" que incluye las categorías 2, 5, 6 y 10; "LA SUPERESTRUCTURA DEL MODELO" con las categorías 1, 3, 4, 9 y 11; y la tercera, "BÚSQUEDA Y PREPARACIÓN DEL DIRECTOR" que incluye las categorías 7, 8 y 12, todo lo cual queda expresado esquemáticamente en el siguiente cuadro:

METACATEGORIAS	CATEGORÍAS		
	Nombre	**Unidades de significado**	**%**
1. Contexto, circunstancias e implicaciones del ejercicio directivo.	2. FUND	463	27,54
	5. ADMN	102	6,07
	6. EVAL	89	5,30
	10. LIDD	38	2,26
	SUMA	692	41,17
2. La super-estructura del modelo.	1. MODD	229	13,63
	9. AUTO	70	4,16
	3. PROF	179	10,65
	4. PART	159	9,46
	11. DISF	111	6,60
	SUMA	748	44,50
3. Búsqueda y Preparación del director	7. PERD	83	4,94
	8. SELD	82	4,87
	12. FORM	76	4,52
	SUMA	241	14,33
	TOTAL	1.681	100,000

Puede apreciarse de la lectura del cuadro precedente que existe un equilibrio entre las dos primeras meta-categorías cuanto a presencia y mención en las categorías. Los participantes en la investigación se han manifestado mayoritariamente acerca del "Contexto, circunstancias e implicaciones del ejercicio directivo con 692 menciones (41,17%) y de "La super-estructura del modelo", con 748 referencias (44,50%), quedando en posición secundaria la tercera de las meta-categorías, "Búsqueda y preparación del director", nombrada en 241 ocasiones, un 14,33% sobre el total de unidades de significado.

Siendo la segunda meta-categoría "La super-estructura del modelo" el tema central o principal de la presente investigación, parece lógico que se halle en primer lugar cuanto a número de menciones (748 sobre un total de 1.681) lo que supone un porcentaje del 44,50%, el más alto de los tres. La primera, "Contexto, circunstancias e implicaciones del ejercicio directivo" es principalmente consecuencia del interés de los participantes encostrar sus conocimientos, interés o preocupación por la temática relativa a la dirección de centros educativos que el investigador ha recogido y analizado gustosamente, a pesar de no ser el eje principal de su investigación, dado que es necesario situar ésta en un contexto adecuado para que no pierda sentido.

La tercera de las meta-categorías consideradas es consecuencia del interés del investigador por abordar el problema de la "Búsqueda y preparación del director" para hacer posible un óptimo desempeño de la función directiva, es decir, para el ejercicio de una función directiva de calidad, marco en el que se inscribe el programa de doctorado al que pertenece la presente investigación. Al doctorando le interesa saber, ante todo, cuanto sea posible acerca del perfil idóneo, el proceso de selección mas justo y la mejor formación para el posterior ejercicio del trabajo directivo y, por ello, ha ido preguntando siempre a sus interlocutores durante la fase de entrevistas acerca de tales cuestiones. No obstante el interés del investigador, puede apreciarse que no ha sido el tema principal tratado por los participantes.

3.3.2.3. Nivel 3: Vectores cualitativos emergentes.

A medida que iba teniendo lugar el análisis de los datos, que se iban identificando unidades de significado relevantes y asignándolas a categorías que iban emergiendo y éstas, a su vez, a los núcleos temáticos que emergieron en el segundo nivel de análisis, crecía en la conciencia del investigador la creencia de que todo el discurso directivo en educación que estaba analizando se hallaba atravesado por tres ejes o vectores que los conformaban y estructuraban.

Cuando el investigador se centró en la exploración transversal y el análisis comparativo de los núcleos temáticos o dominios cualitativos le fue posible identificar unos patrones conceptuales subyacentes a los datos o conceptos de primer orden reflejados en los dos niveles anteriores. Los 3 vectores cualitativos que se ha identificado atraviesan los tres núcleos temáticos o dominios cualitativos que emergieron en el nivel anterior –las meta-categorías-. Estos conceptos de segundo orden son más genéricos porque recogen las características comunes a los 3 temas principales abordados en la investigación. Estos tres grandes ámbitos, que actúan a modo de ejes estructurales y estructurantes del discurso de los administradores de la educación han sido denominados: PARTICIPACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN DIRECTIVA y ANOMALÍAS O DISFUNCIONES DEL MODELO.

Sin duda, estos tres vectores no son elementos independientes entre sí que atraviesan el discurso de los participantes paralelamente y sin conexiones entre sí, sino que se relacionan dialécticamente, son mutuamente constitutivos. Desde un punto de vista histórico los modelos participativos y profesionalizadores se han ido sucediendo unos a otros en función, principalmente, de la ideología imperante en la super-estructura política del momento. Considerado tal proceso longitudinalmente a lo largo del tiempo, puede apreciarse en él un constante pero aún inacabado proceso dialéctico del tipo tesis-antítesis-síntesis que es el hilo conductor del mismo. Sin duda, la meta es conseguir un modelo que garantice las máximas cotas de justicia y eficiencia en todos sus ámbitos e implicaciones. Pero el proceso es lento y está rodeado de subjetividades que lo someten periódicas crisis. Se trata, en definitiva, de que estadio tras estadio del modelo se superen sus anomalías y disfunciones hasta llegar a un punto de perfeccionamiento suficiente que garantice una elevada cota de calidad en todas sus implicaciones. La presente investigación pretende contribuir con una pequeña aportación a hacerlo posible.

Como señala Gil (1994) “la realidad no puede ser interpretada por leyes generales o universales ya que el modelo social es una construcción de los participantes mediante la interacción entre ellos. Es, de esto modo, múltiple, subjetiva y cambiante. La finalidad es conocer, comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los participantes”. Esta es la intención de una investigación interpretativa como la que se ha llevado a efecto y que ahora presentamos. La finalidad de la misma es ofrecer una interpretación razonable de lo que el investigador ha observado, que va a estar siempre condicionado en gran medida por su propia subjetividad, aunque se haya esforzado mucho en un intento de lograr altas cotas de rigor científico.

Todos los constructos sociales y el modelo – o sistema, o paradigma, o…- directivo de los centros de primaria y secundaria es uno de ellos están, al igual que las especies animales, sujetos a evolución en un constante intento de adaptación al medio – contexto social en nuestro caso- que haga posible su supervivencia –eficiencia, eficacia- del modelo directivo –constructo social-. Al igual que el proceso evolutivo de los seres vivos, el proceso de evolución social es lento y está lleno de luces y sombras – ciclos con fases expansivas y recesivas-. Ha lo largo de los tiempos, han sido muchas las especies que han desaparecido, bien porque ya no existía la finalidad para la cual fueron creadas, bien porque no habían sabido adaptarse convenientemente a un medio – contexto- cambiante.

Si el contexto social evoluciona – es ley universal e inmutable que “todo cambia, nada permanece”- el modelo directivo debe hacer lo propio para no quedarse obsoleto y ser, como consecuencia, candidato a la extinción. Los recurrentes ejes que deberían hacer posible tal evolución son, sin duda, la PARTICIPACIÓN, la PROFESIONALIZACIÓN y el análisis riguroso de las DISFUNCIONES y ANOMALÍAS de los estadios menos evolucionados del modelo con la finalidad de posibilitar su constante perfeccionamiento. Ello, unido a la eficaz implementación de las soluciones halladas a los problemas existentes, debería hacer posible un eficaz funcionamiento del modelo, siempre fundamentado en un alto nivel de justicia para con todos los implicados, así como la armonía con el contexto social en el que se halla integrado, lo que permitirá lograr altas cotas de calidad educativa que es, en definitiva, el objetivo perseguido.

3.3.3. El tratamiento de la información: generalidades.

Las categorías han sido **definidas inductivamente**, es decir, cuando ya se disponía de todas las entrevistas y atendiendo a las pautas que la información de utilizada iba marcando. Es decir, que las categorías se adaptan a las directrices de la información que, libremente recogida en forma de palabras, ha ido marcando.

La investigación se basa en las palabras: todo el contenido de las entrevistas es palabras. Las palabras expresan ideas, sentimientos, motivaciones que deben ser comprendidos de forma empática. Como bien expresan **Maykut y Morehouse (1999: 23):**

> "La tarea del investigador cualitativo es captar este proceso de interpretación. Para conseguirlo se necesita una comprensión empática, una capacidad para reproducir en tu propia mente los sentimientos, motivos y pensamientos de otros (Bogdan y Taylor, 1975: 13-14). Las palabras son el modo a través del que la mayoría de la gente interpreta sus situaciones. Creamos nuestras palabras con palabras. Nos explicamos con palabras. Nos escondemos y nos defendemos detrás de las palabras. La tarea del investigador cualitativo es extraer patrones de esas palabras (y acciones) y exponer dichos patrones a la inspección de otros al mismo tiempo que deben permanecer tan cerca de la construcción del mundo tal y como lo experimentan los participantes originalmente".

Se trata de adoptar en toda entrevista la postura del **"indwelling"** a la que se refieren los citados **Maykut y Morehouse (1999; 31-32):**

> "El 'indwelling' consiste en la armonía entre estar investigando con las personas, ponerse en su lugar durante unas horas y comprender su punto de vista desde una posición empática y no compasiva". Pero el 'indwelling' es también reflexivo y reflexionar es pararse a pensar. El investigador cualitativo debe formar parte de la investigación como observador participante, como entrevistador en profundidad y/o líder de un grupo focal, pero además debe apartarse de la situación para reconsiderar los significados de la experiencia… El investigador cualitativo, que trabaja con una visión distinta del mundo, intenta entender a una persona o situación relevante para los investigadores. Mientras que los investigadores de orientación tradicional emplean instrumentos fiables, válidos y no humanos para recoger datos y realizar análisis estadísticos, el investigador cualitativo utiliza para sus fines el 'indwelling' como postura y al ser humano como instrumento. Con el ser humano–como-instrumento nos referimos simplemente a que la fuente primaria de recogida y de análisis de datos es la persona, con su experiencia, sus habilidades, su pasado y sus conocimientos además de sus sesgos. Lincoln y Guba afirman que el instrumento humano es sensible, adaptable y holístico. Además, el investigador humano posee una experiencia basada en el conocimiento, experimenta la inmediatez de la situación y tiene la oportunidad de aclarar y resumir en el mismo escenario. Por último, un investigador humano puede explorar las respuestas atípicas o idiosincrásicas por unas vías que no están al alcance de ningún instrumento que se haya construido previamente al inicio de la investigación (1985)" (Maykut y Morehouse, 1999: 31-32).

Durante todo el proceso investigador se ha procurado seguir los consejos de **Maykut y Morehouse** lo mejor posible. Al redactar las entrevistas se ha optado por un estilo narrativo que hiciera fácilmente comprensible y atractivo para el lector el contenido de las mismas. En ellas se hallan intercaladas con frecuencia apreciaciones acerca del estado de ánimo del entrevistado o de apreciaciones subjetivas –paro basadas en la reflexión y la lógica- del entrevistador acerca de lo que le iba comentando su interlocutor. También se han intercalado párrafos dedicados a la explicación del hipotético modelo directivo profesional y participativo que era sometido a contraste. En conjunto, esperamos haber captado en su adecuado sentido lo que recomiendan los mencionados autores al explicar como debe proceder un investigador cualitativo.

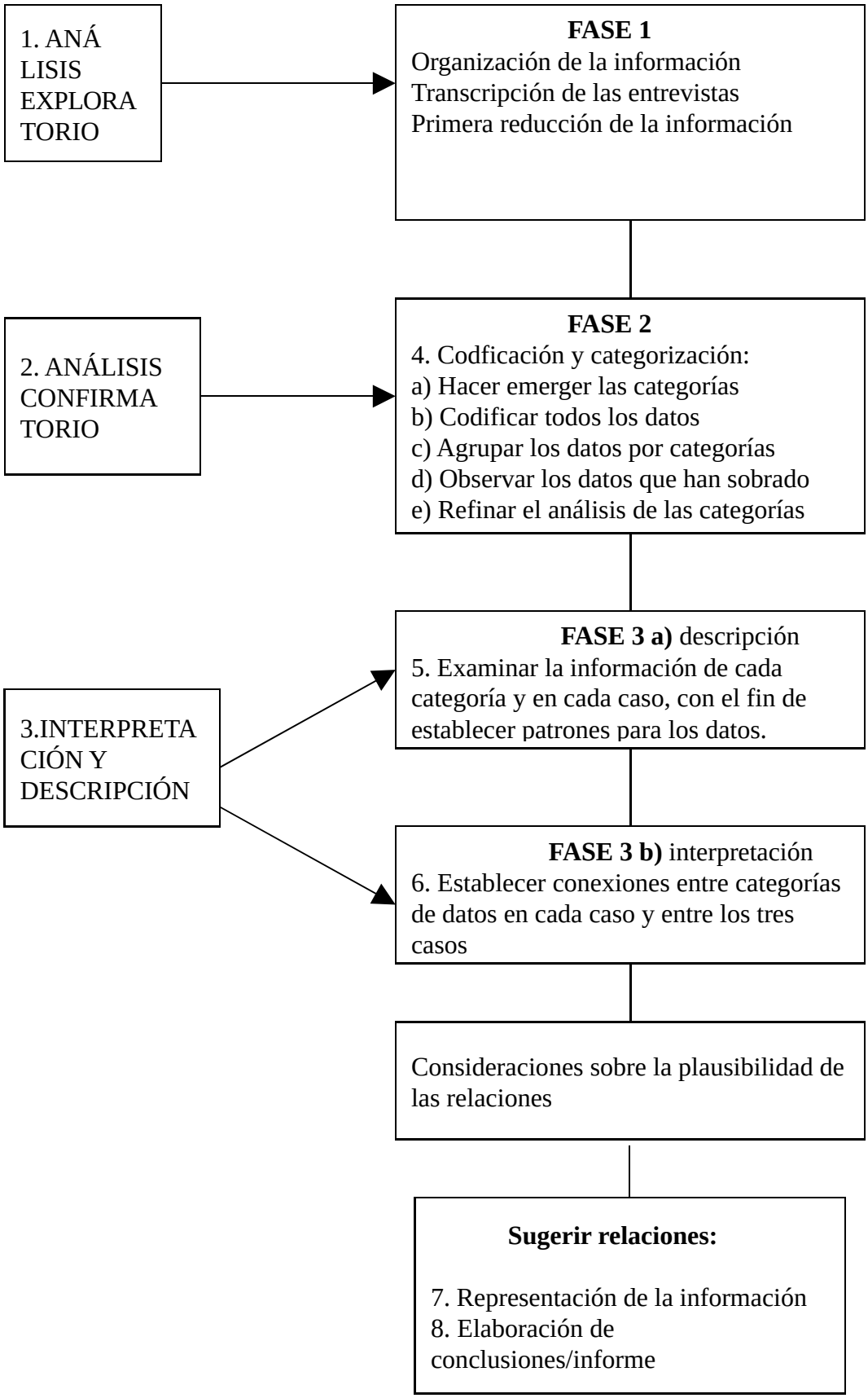
3.3.4. Tratamiento de la información: el análisis.

El tratamiento de la información es una fase meticulosa dónde radica buena parte del éxito de la investigación porque consiste en dar sentido a la información recogida previamente con los instrumentos. Tratar la información tiene un doble sentido: primero atomizar y fragmentar los datos en unidades significativas para, posteriormente reconstruirlas y dotarlas de significación en un informe final. La actividad de trabajar la información, recopilarla, codificarla, organizarla en unidades manejables y buscar regularidades trianguladas son elementos claves de esta fase.

No existe un modelo único para analizar la información ni para extraer el significado de una innumerable serie de datos dispersos procedentes de diversas fuentes. Cada investigador debe perfilar su propio modelo semántico. El modelo que se ha utilizado en la presente investigación para tratar la información es el de Tesch (1987) que consta de tres fases principales: 1ª Análisis exploratorio; 2ª Análisis confirmatorio; 3ª Descripción e interpretación de los datos que, a su vez se divide en varias sub-fases.

En líneas generales, el análisis cualitativo no se ajusta a unas directrices normalizadas pero, la mayoría de autores, (Jacob, 1987; Tesch, 1990) describen el análisis como inductivo, generativo, constructivista y émic. Es inductivo porque el análisis va de abajo a arriba, de lo particular a lo general, a partir de los datos obtenidos. Es generativo ya que se orienta al descubrimiento de teorías y no a contrastarlas. Constructivista, porque las unidades de análisis se consiguen a partir de procesos de re-elaboración y abstracción. Émic porque pretenden captar “desde dentro” los códigos internos de los propios sujetos participantes. Pasamos a analizar cada una de estas fases.

EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (proceso de análisis de datos, Tesch, 1987):


1. ANÁ LISIS EXPLORA TORIO
FASE 1
Organización de la información
Transcripción de las entrevistas
Primera reducción de la información
2. ANÁLISIS CONFIRMA TORIO
FASE 2
4. Codficación y categorización:
a) Hacer emerger las categorías
b) Codificar todos los datos
c) Agrupar los datos por categorías
d) Observar los datos que han sobrado
e) Refinar el análisis de las categorías
3.INTERPRETA CIÓN Y DESCRIPCIÓN
FASE 3 a) descripción
5. Examinar la información de cada categoría y en cada caso, con el fin de establecer patrones para los datos.
FASE 3 b) interpretación
6. Establecer conexiones entre categorías de datos en cada caso y entre los tres casos
Consideraciones sobre la plausibilidad de las relaciones
Sugerir relaciones:
7. Representación de la información
8. Elaboración de conclusiones/informe

3.3.5. 1ª Fase: análisis exploratorio.

La primera fase del análisis se organiza en 3 momentos que tienen como objetivo organizar y 'limpiar' los datos obtenidos en los instrumentos de recogida de datos. Estos tres momentos son: organización de la información, transcripción de las entrevistas y primera reducción de la información.

a) La organización de la información.

Desde un primer momento se utilizó un cuaderno tipo diario dónde se fueron recogiendo, una tras otra, todas las entrevistas, ordenadas por orden cronológico y perfectamente diferenciadas unas de otras.

b) La transcripción de las entrevistas.

Fue, como es lógico, el paso obligado siguiente. Las 67 entrevistas recogidas a mano fueron pasadas a ordenador durante el verano de 2005. La operación duró, aproximadamente, dos meses y medio (361 páginas) a razón de entre 8-9 horas diarias de media de trabajo neto dedicado a la transcripción. El promedio de espació que ocupó cada entrevista "en limpio" fue de 5,4 páginas en letra 'arial único de MS (12)'. Más tarde, mi director de tesis tuvo que recordarme que la presentación de la tesis debía hacerse en "Times New Roman (12)" y tuve que cambiar todas las referencias acerca de las entrevistas en la tesis por la diferencia en la distribución de las páginas entre uno y otro tipo de letra. Este fácil y absurdo error me ha llevado 4 meses de trabajo adicional.

Siguiendo a Maykut y Morehouse (1999: 31) la transcripción de las entrevistas se realizó adoptando una postura de 'indwelling'. Estos autores explican que al respecto de esta postura afirma Polanyi en Knowing and Being que:

> "Hasta tal punto saber es una acción de 'inwelling', que consiste en utilizar el marco para desplegar nuestra comprensión según los indicadores y los estándares que impone este marco… Si un acto de conocimiento afecta a nuestra elección entre marcos alternos o modifica el marco en el cual habitamos, este acto implica un cambio en nuestra forma de ser" (Greene, 1969: 84).

Y sobre esta cita opinan que:

> "El 'indwelling' es también reflexivo. Y reflexionar es pararse a pensar, procesar lo que acaba de pasar. El investigador cualitativo debe formar parte de la investigación como observador participante, como entrevistador en profundidad y/o líder de un grupo focal pero además debe apartarse de la situación para reconsiderar los significados de la experiencia" (Maykut y Morehouse, 1999: 32).

Teniendo muy presente lo que se acaba de exponer, al transcribir las entrevistas se ha interpretado lo que quería decir el entrevistado. Cuando la frase es en rigor exactamente la que ha dicho el entrevistado, se ha puesto entre comillas. Cuando éstas faltan, no significa que no se respete lo que ha dicho el entrevistado sino que no ha habido tiempo de recoger al 100% lo que éste ha dicho y alguna palabra o expresión no son literales, aunque se respeta rigurosamente el sentido y a intención del mensaje.

He adoptado intencionadamente un estilo narrativo y de diálogo, tanto en la transcripción de las entrevistas como en la redacción de la tesis, en el que le corresponde el **doble rol de narrador y, a la vez, de participante.** Ejerciendo el rol de narrador ha procurado explicar el contexto en que tenía lugar el acto de la entrevista, las emociones e intenciones percibidas en el entrevistado, etc.

c) Primera reducción de la información.
Una vez tratada toda la información, y transcritas las entrevistas, tuvo lugar una adecuada reducción de la información. Según Miles y Hubermans (1984) este es el proceso de seleccionar, focalizar, simplificar, abstraer y transformar la información "en sucio" que aparece en los instrumentos y, por tanto, es una primera abstracción de la información.

En todo momento se han mantenido las palabras originales del entrevistado que están entrecomilladas. Cuando no se haya puesto comillas, significa que se ha recogido la esencia de lo dicho por nuestro interlocutor, aunque no con todas las palabras.

3.3.6. 2ª Fase: análisis confirmatorio.

a) Categorización inductiva.
Según Miles y Hubermans (1984) las categorías han de presentar seis criterios lógicos que permitan rigor en la clasificación de los datos. Éstas son: homogeneidad interna (la información que incluye mantiene relaciones y semejanzas); heterogeneidad externa (las categorías son diferentes entre sí); exhaustividad (abraza todos los posibles datos del estudio); exclusión mutua (cada unidad de información se asigna a una sola categoría); único criterio clasificador (no admiten otras agrupaciones bajo criterios diferentes) y saturación (nueva información no requiere de nuevas categorías).

La investigación presenta 12 categorías que se han establecido de forma inductiva, una vez ya se disponían de todos los datos de la investigación y después de varias lecturas del conjunto que permitieran un análisis minucioso de la misma que permitiera percibir las líneas maestras que ésta iba siguiendo, que se han convertido en categorías.

b) Indicadores inductivos.
Las categorías son ámbitos de atención que ayudan a focalizar la observación de manera deductiva. Son caminos que abren ventanas por las que mirar, pero que realmente no ven nada porque son abstractas e inobservables. Su concreción ha sido posible a través de los indicadores que han emergido inductivamente a partir de los datos.

c) Codificación.
Codificar es una forma de conocer. Por código entendemos cualquier símbolo que se asigna a un segmento de información significativa. En el presente estudio se ha empleado una codificación alfabética consistente en el empleo de cuatro letras (mayúsculas) que forman parte del sustantivo con el que es designada cada una de las categorías. Por ejemplo, las categorías "Modelo Directivo" o "Perfil Directivo" son designadas como MODD y PERD respectivamente que son las tres letras iniciales de la primera palabra más la inicial de la segunda; para "Evaluación", sustantivo de una sola palabra, se han escogido las cuatro primeras letras de la misma (EVAL) e idénticamente para "Autonomía" (AUTO) o "Profesionalización" (PROF).

De esta forma se ha llegado a distinguir hasta 12 categorías: "Modelo Directivo" (MODD); "Función Directiva" (FUND); "Profesionalización" (PROF); "Participación" (PART); "Administración" (ADMN); "Evaluación" (EVAL); "Perfil Directivo" (PERD); "Formación para la Dirección" (FORM); "Proceso de

selección del director" (SELD); "Autonomía de centro" (AUTO); "Liderazgo Directivo" (LIDD) y "Disfunciones y anomalías de diversa índole" (DISF).

Estas categorías, que seguidamente enunciamos, nos proporcionan información acerca del contenido y carácter de cada una de las unidades de significado a las que identifican. Cada una de las diferentes unidades de significado viene definida por tres parámetros: la categoría a la que pertenece, el número de entrevista en el que se halla, y el número de la página de las entrevistas en el que puede leerse. **Así, por ejemplo, ver (FUND; entr. Nº 34; 214: 23-27) querrá decir que la unidad de significado nos proporciona información acerca del ejercicio cotidiano de la función directiva; que las manifestaciones las ha realizado el entrevistado nº 34 y que puede leerse en la página 214 de las entrevistas, entre las líneas 23 y 27 de la misma.**

Las unidades de significado tienen un tamaño muy diverso: algunas abarcan varios párrafos mientras que otras no llegan ni siquiera a una sola línea. La homogeneidad de la información junto a su identificación como perteneciente a una de las 12 categorías establecidas es la que determina el inicio y el final de cada unidad de significado.

A medida que se iba codificando los datos también refinaba el esquema de la codificación: añadía, suprimía, expandía y, en general, refinaba las categorías y sus indicadores. Es evidente que la regla fundamental de la codificación en el análisis cualitativo consiste en hacer que los códigos se ajusten a los datos y no los datos a los códigos establecidos. En todo momento hemos respetado esta regla al hacer las codificaciones.

3.3.7. Estrategias de rigor.

Con el fin de garantizar la fiabilidad de la información recabada a los participantes, mi director de tesis me ha sugerido que pasara la redacción provisional de las entrevistas –pendiente de una revisión consecuencia del 'feed back' proporcionado por los participantes- a un subconjunto o muestra representativa de los mismos. **Se trata de que éstos puedan leer la redacción que el investigador a dado a sus manifestaciones y hacer las rectificaciones que considerasen pertinentes, a fin de asegurar la exacta correspondencia entre lo recogido por el investigador y lo manifestado por el entrevistado.**

Con esta finalidad se han entregado, durante el mes de junio de 2006, en mano un total de 30 sobres de correo convenientemente sellados y con la dirección personal del investigador en el anverso del sobre a fin de que, una vez revisado el texto, fuera este introducido en el sobre y devuelto al investigador. Dentro del sobre abierto se habían introducido las hojas correspondientes al texto escrito a máquina de la entrevista y un papel del tamaño de media cuartilla en el que se agradecía la colaboración al participante y se le invitaba a revisar el texto, hacer las rectificaciones o anotaciones que considerara pertinentes a mano, introducirlo en el sobre que se le adjuntaba y devolverlo al investigador vía correo normal. En una inmensa mayoría de los casos el investigador ha tenido la oportunidad de agradecer personalmente al participante su colaboración, ponerse a su disposición para cualquier duda que tuviere sobre la investigación en curso y explicarle cómo debía proceder a la revisión del texto y a su posterior envío. Sin embargo, en 2 o 3 casos no fue ello posible por no encontrarse el interesado o bien hallarse ausente o reunido, por lo que el investigador tuvo que recurrir, muy a pesar, a intermediarios.

Con todo, se han recibido un total de 21 cartas de vuelta, debidamente comentadas y/o rectificadas por los participantes. De éstas sólo 1 tiene rectificaciones importantes que modifican sustancialmente el texto inicial pasado al entrevistado por escrito. La causa no radica en la falta de veracidad de lo contenido en el texto sino en la importancia y gravedad del contenido que, pudiendo afectar la vida profesional del manifestante, éste ha preferido retirar del texto definitivo de la entrevista. El resto contienen leves o ninguna rectificación que los participantes han hecho constar por escrito entre líneas o bien al final del texto. Cabe decir, no obstante, que tales modificaciones son, en su inmensa mayoría, fruto de la potestad que tienen los participantes para matizar lo que han dicho o han querido decir, y no son consecuencia de una falta de veracidad en la recogida de las manifestaciones o en su correspondiente transcripción en forma de texto escrito.

De tales entrevistas, 4 se adjuntan al texto de la tesis como muestra del trabajo realizado.

Capítulo 4.

SOBRE EL EJERCICIO DE UNA FUNCIÓN DIRECTIVA DE CALIDAD: LAS APORTACIONES DEL ESTUDIÓ EMPÍRICO ACERCA DE LA PRAXIS COTIDIANA. (SOBRE CÓMO DESARROLLAN -Ó CONSIDERAN QUE DEBERÍA SER DESARROLLADO- EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA NUESTROS ENTREVISTADOS: LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

4.1. LA INFLUENCIA DEL MODELO DIRECTIVO SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS CENTROS.

¿Cuáles son las recomendaciones que nos proporcionan nuestros entrevistados acerca de la gestión cotidiana de un centro educativo? Pues, muchas, como lógicamente corresponde a una cantera importante de experimentados profesionales en la gestión educativa.

Por ejemplo, el **entrevistado nº 2** manifiesta que el carácter participativo de la dirección "es una dirección de avance correcta y que hay que hacer lo posible para estimularla. Que los criterios participativos deben formar parte de la deontología directiva y que hay que formar a los directivos en el uso de técnicas directivas. Pero que el director/a debe tener potestad y capacidad suficiente para hacer prevalecer su criterio técnico cuando sea preciso" (MODD; entr. Nº 2; 6: 4-8).

En la **entrevista nº 1** podemos leer: "Una dirección solamente profesional o sólo participativa podría llegar a ser contraproducente. La dirección pedagógica del centro ha de estar en manos del profesorado y debe ser más participativa. Pero es necesario delimitar con precisión los ámbitos de cada una" (MODD; entr. Nº 1; 1: 2-5). También sugiere nuestro primer entrevistado que exista un "gerente profesional que se encargue de los horarios, la evaluación, la contratación, la gestión económica, las ausencias, etc. Y que sea ayudado por un subdirector del ámbito pedagógico que se encargue de la coordinación de los departamentos didácticos, de las asignaturas, de los programas educativos, de definir la línea educativa del centro, etc" (PROF; entr. Nº 1; 1: 12-16). De la misma forma, en idéntico sentido, insiste un poco más adelante al apuntar que "Son necesarias dos modalidades de dirección en los centros educativos: una administrativa y gerencial y otra pedagógica que se complementen adecuadamente". Es preguntado acerca de quién debería actuar como líder pedagógico o como directivo experto en pedagogía en el organigrama de un centro educativo y responde que "el jefe/a de estudios o un subdirector/a creado ad hoc para el ejercicio de esta responsabilidad" (PROF; entr. Nº 1; 1:24-26).

El **entrevistado nº 2** hace hincapié en que "la cultura y el marco social y normativo condicionan la elección. Que en nuestro país existe una Historia y una cultura que son un precedente y que hay que tenerlo en cuenta". También se refiere al hecho de que el carácter político del extinto cuerpo de directores escolares fue el factor determinante para su definitiva extinción. Los tiempos no admitían que un cuerpo fuese prolongación directa del poder político del Estado dentro de la escuela y el profesorado joven no aceptaba los usos autoritarios ni la ideología política que se desprendía de las actuaciones de los integrantes de dicho cuerpo (PROF; entr. Nº 2; 5: 5-20).

Por su parte, **la entrevistada nº 3,** en un principio, "se inclina por una participación democrática… y que es necesario pasar por un proceso de elección que debe tutelar un órgano como el actual consejo escolar" (PART; entr. Nº 3; 7: 1-5). Sin embargo, un poco más adelante reconoce que "el 80% de las direcciones las nombra la Administración" (DISF; entr. Nº 3; 7: 22-24) lo que parece contradecir sus propios argumentos: ¿quien elige, pues, la Administración o la comunidad educativa? A ello se añade que cuando "nos habla de la necesidad de que las directivas posean experiencia, que sean estables. La estabilidad es un requisito fundamental para el éxito de las funciones directivas" considera que sea "un hándicap el hecho que el director/a sea a la vez profesor/a: la falta de distancia con respecto al profesorado quita margen al ejercicio de las competencias directivas. Por tanto, consideraría como favorable que se tendiera hacia la profesionalización de la función directiva de los centros educativos" (PROF; entr. Nº 3; 8: 6-11). Es decir, que en su concepción no son incompatibles elección democrática y profesionalización.

La **4ª entrevistada,** después de pedir con insistencia mayor poder de decisión para la dirección de centros, sobre todo, en el ámbito de la gestión de los RRHH, dónde echa en falta "el poder contratar y despedir con mayor flexibilidad" y con respecto a la cual considera oportuno "que, al menos ¼ de la plantilla la pueda elegir la dirección del centro" (AUTO; entr. Nº 4; 9: 26-29), así como también que "echa en falta la potestad para decidir con respecto al uso de las instalaciones del centro con más libertad y menos burocracia: comenta que el alquiler de las instalaciones para impartir clases en horario no lectivo en el centro o para unos usos alternativos podría constituir una importante fuente de recursos para financiar las actividades de la Institución" (AUTO; entr. Nº 4; 9: 30-34) atribuciones propias de una dirección profesional, constatamos que la concepción que tiene esta entrevistada sobre la participación es la siguiente: "Hay que compartir responsabilidades con los demás miembros del equipo directivo; se debe marcar una línea clara de actuación… Hay que saber escuchar, primero eso, luego decidir. Y que la gente comente su opinión, que se hable a nivel de claustro" (FUND; entr. Nº 4; 10: 25-30), también da a entender que, en su concepción, no son incompatibles profesionalización y participación, pues se ampara en lo mejor de ambos modelos para ejercer la función directiva.

El **entrevistado nº 5** comienza diciendo que "La mejor directiva es la que sale del propio centro" (PART; entr. Nº 5; 11: 3). No obstante, ante la pregunta que le hacemos de si ¿Es mejorable el actual sistema de acceso a la dirección de centros educativos en España? responde que: "1º Profesionalizar la dirección; 2º Aprovechar el bagaje de conocimientos y la experiencia de quienes han ejercido con éxito el cargo (PROF; entr. Nº 5; 11: 6-7), con lo que observamos que no es ajeno a la combinación de ambos modelos, pues reconoce implícitamente valores positivos a ambos y la necesidad de combinarlos.

No obstante, tales opiniones parecen contrapuestas porque, si queremos un director profesional, difícilmente podrá salir de "dentro". Y si sale de "dentro" no puede ser profesional. Por otra parte, una de las razones que dan sentido al hecho de profesionalizar la dirección es el aprovechar la experiencia y los conocimientos de quienes han ejercido con acierto su cargo abriéndole las puertas de la dirección de otros centros. Pero este tipo de dirección ya entra dentro de lo que es definible como profesional.

Una de las formas de participación mayoritariamente admitida por los entrevistados es la del "trabajo en equipo", hecho que este entrevistado pone en evidencia con las siguientes palabras: "porque hay que trabajar en equipo, lo importante es el equipo" (PART; entr. Nº 5; 11: 9-10).

Otra manifestación reconocida del concepto "participación" por la mayoría de los entrevistados radica en el hecho de que el centro pueda elegir a su director. El **entrevistado nº 5** lo justifica con las siguientes palabras: "por el hecho de trabajar con personas, debe tener un adecuado conocimiento de las mismas y éste no puede tenerse desde fuera, sino que se hace necesario que el director sea elegido de entre el profesorado que pertenezca al claustro del centro" (PART; entr. Nº 5; 11: 20-23).

Esta es la acepción más común del término participación que muestran nuestros entrevistados, casi todos profesores, para quienes la participación se limita al hecho de que el claustro quien elija a su director y que éste haga participar a los miembros del claustro que considera como más adecuados en la gestión del centro.

El **entrevistado nº 6** justifica la bondad del modelo participativo emanado de la LODE (1985) con el argumento de que "permite una mayor vinculación con el equipo docente" que compensa, en parte, el hecho de no poder elegir plantilla y añade que "se trata de un sistema político, a diferencia del de los centros concertados, que es más gerencial". Sigue explicando que "la principal misión de un director/a "político" es saber casar el interés personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa con el interés pedagógico de la educación que se debe impartir" (MODD; entr. Nº 6; 14: 5-11).

Estas interesantes apreciaciones nos permiten calibrar la esencia del modelo directivo emanado de la LODE (1985): por una parte existe la limitación de no poder confeccionar la plantilla del centro, que sería uno de lo rasgos propios de un sistema profesional de dirección; por otra, la principal misión de un director político consiste en saber casar el interés personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa con el interés pedagógico de la educación que se debe impartir.

Este último entrevistado expresa "sus reservas ante un modelo directivo profesionalizado porque sería en exceso dirigista: no cuajaría entre el profesorado un excesivo poder para marcar pautas y direcciones en educación" (MODD; entr. Nº 6; 14: 12-14) que supone sí definirían a un modelo profesionalizado. Observamos, por tanto, que para este entrevistado profesionalización y participación son claramente contrapuestas.

Pero también hace referencia a las desventajas del modelo "político" (en referencia al que emana de la LOCE) al que atribuye que "está limitado por la opinión, el voto, los intereses, las opiniones y necesidades del profesorado de forma mayoritaria: es más político que técnico-educativo" (MODD; entr. Nº 6; 14: 15-17).

Y añade, dentro de la misma línea que "este modelo político (el modelo LODE) se halla en la encrucijada entre dos grupos de intereses: por una parte, el bien común, del centro en su conjunto; por otra, los intereses personales, sobre todo, del profesorado". En su opinión "si sólo hubiere que satisfacer lo primero, sería más adecuada una

dirección técnica, un directivo profesional que utilizara, para tomar decisiones, únicamente criterios técnico-educativos. Pero si lo que predomina es lo segundo, es más adecuado un director político", que sepa buscar equilibrios entre los intereses de los diferentes departamentos o que sepa satisfacer las apetencias personales del profesorado" (MODD; entr. Nº 6; 14: 21-26).

Considero que tales palabras sintetizan magistralmente el dilema que hay que afrontar a la hora de elegir el modelo directivo idóneo para los centros educativos en el futuro. La pregunta que flota permanentemente en el ambiente es si ambos perfiles, el técnico-educativo y el político, pueden hacerse simbióticamente compatibles en un mismo sistema, es decir, en un mismo tiempo y lugar. O haciendo la pregunta de otra forma, ¿Puede lograrse una persona con capacidad suficiente como para aunar en sí misma los dos talentos: un alto nivel de preparación técnico-educativo y un adecuado talento político y social alto que le faculte para hallar adecuados consensos y necesarios equilibrios en bien del centro? Esta es la pregunta fundamental que pretendemos responder.

Este mismo entrevistado destaca la importancia de éste a través de las siguientes palabras: "Se busca el consenso como norma general. Espanta la figura de quién habla pero no hace, de quién sea autoritario/a. Espanta el autoritarismo. El otro extremo es que, a través del consenso, se elija a quién se considere que puede encajar muchas cosas que quizá no sería necesario, pero es el precio de tal consenso (este es el precio que hay que pagar por tener un director "político") (PART; entr. Nº 6; 15: 18-22).

De este párrafo conviene destacar 2 palabras esenciales: Consenso y autoritarismo. La primera es una de las más utilizadas por los entrevistados y se repite con frecuencia. La segunda es un temor latente al que se hace insistente referencia por parte de los entrevistados, bien sea por recuerdo del antiguo cuerpo de directores escolares (al que se suele atribuir tal característica), bien por ser un reparo generalizado. Pero, en todo caso, es un rasgo del carácter de un directivo que difícilmente sería aceptado por la inmensa mayoría del profesorado y que podría llegar a causar serios problemas a quien ejerciere la dirección amparándose en él.

La **8ª entrevistada** insiste en la formación como requisito previo al acceso al cargo. Le hacemos caer en la cuenta de que el hecho de exigir un nivel alto de formación implica, de facto, la profesionalización directiva. Ella asiente porque considera acertada tal conclusión (PROF; entr. Nº 8; 18: 7-9). Y comenta la importancia que tiene la forma de ser del candidato, su talante, y que debe tener unas buenas nociones, innatas o adquiridas, sobre dirección de grupos humanos. (PERD; entr. Nº 8;18: 10-12). En este punto, coincide plenamente con la mayoría de entrevistados que, al igual que ella, consideran que es, sobre todo, un director de personas y que su carácter y formación deben adecuarse a ello.

La **9ª entrevistada** considera que "la gente que desea participar en la gestión educativa también quiere que el centro esté bien dirigido y, por tanto, no deberían ser incompatibles la dirección profesional y la participativa" (MODD; entr. Nº 9; 21: 4-6). Sigue explicando que "el director/a profesional no debe ser un déspota, no debe recurrir a autoritarismo para ejercer su función; quien tiene conocimientos, capacidad y el poder formal no debe imponer sino buscar consensos continuamente" (PERD; entr. Nº 9; 21: 7-9). Hacemos notar que los términos "consenso" –visto como algo positivo y

necesario- y “autoritarismo” – asumido como negativo y que, por tanto, hay que evitar- se repiten en la argumentación de esta entrevistada.

Con respecto a la participación considera que “hay que formar en la cultura de la participación y es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa”. También comenta que “el mejor directivo es aquel sabe hacer las cosas en equipo de tal forma que los demás puedan decir “nosotros lo hemos hecho” (PART; entr. Nº 9; 21: 15-18).

Igualmente, hallamos en estas palabras otros argumentos que se repiten como son el d e **“cultura de la participación” y el de “trabajo en equipo”** ya analizados en anteriores entrevistas. No considera esta entrevistada como antagónicos o contrapuestos ambos modelos sino que, reconociendo que “para dirigir no sirve cualquiera sino que se precisa de una alta capacidad para resolver problemas y para asumir responsabilidades sin que éstas le afecten” matiza que hay que hacerlo siempre buscando el consenso y trabajando en equipo (PART; entr. Nº 9; 21: 10-11).

En esta misma línea se manifiesta **el entrevistado nº 11** “quien manifiesta que ambas no son, ni mucho menos, antagónicas, sino que se pueden complementar” (MODD; entr. Nº 11; 27: 35-36). Y añade que “concibe la dirección profesional personalizada en un buen gestor y que una de las principales tareas de éste consiste en saber delegar”. Igualmente, considera que “el director/a profesional no tiene porque ser necesariamente un profesor, sino que puede ser cualquier profesional de la gestión en cualquier otro sector productivo. Es tarea de un buen director-gerente, por ejemplo, buscar recursos económicos con que financiar el funcionamiento del centro, mantener buenos contactos con las empresas del entorno, con los sindicatos, y ser siempre muy realista, saber adaptarse al contexto en todo momento” (PROF; entr. Nº 11; 28: 1-6).

También considera que “la escuela es igual a una empresa y debe, por tanto, utilizar criterios empresariales en su gestión” y añade que “para poder educar, primero se precisa una buena gestión y sólo cuando este ha dispuesto de todos los medios materiales y humanos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con tranquilidad, puede ser éste llevado a cabo con eficacia” (FUND; entr. Nº 11; 28: 11-16).

Su visión de la participación es esencialmente la que sigue: “Y, por supuesto, que sepa mantener buenos contactos con el AMPA, con los alumnos, con el PAS, etc. (PART; entr. Nº 11; 28: 7-8). A lo que añade que “en definitiva, tiene que saber conectar con las fuerzas vivas del entorno, palpar la ciudad, el contexto en que debe, necesariamente, saber moverse con eficacia” (FUND; entr. Nº 11; 28: 9-10).

También destaca la importancia del trabajo en equipo diciendo que “el producto final es trabajo de todo un equipo” o “para la excelencia del trabajo en equipo es necesario un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo, que cada persona que pertenece a él pueda decir orgullosa: “yo estoy contento/a de trabajar aquí” (PART; entr. Nº 11; 28: 18-23).

Este entrevistado, que ha realizado toda su carrera directivo-docente en la concertada, tiene una visión algo diferente de lo que debe ser la participación y de cómo ésta se incardina con la profesionalización que la mayoría de los restantes entrevistados, que ejercen o han ejercido en la pública. La escuela concertada tiene –debe tenerlo- un

director-gerente que, normalmente es el denominado “titular” o alguien en quién éste delega la función de buscar recursos económicos y gestionarlos de manera eficiente par el bien del centro. En cambio, en la enseñanza pública, tal función es, en gran parte, asumida directamente por la Administración.

El **entrevistado nº 13** cree que el pilar que debe sustentar a la figura del director es, ante todo, “la autoridad moral imprescindible par ejercer el poder que confiere la ley al director/a”(MODD; entr. Nº 13; 34: 1-5). Considera que la elección para el cargo comporta problemas de difícil solución. Por ejemplo, que “para asegurarse la elección el candidato/a tenga que recurrir a la demagogia para caer en gracia a sus electores/as”. Y “considera que este hecho merma la autoridad moral del director/a”(MODD; entr. Nº 13; 11-14).

Opina que sería mejor no ser elegido y que, por tanto, que “convendría crear un cuerpo profesional dedicado a la dirección de centros educativos”. Explica que la mayor parte de los directores intentan “no molestar” al profesorado con un estricto cumplimiento de la normativa “dado que ello les da mala imagen y, como consecuencia, dificulta la renovación de su mandato cuando los profesores constituyen la parte más influyente de su electorado” (MODD; entr. Nº 13; 34: 15-20).

Su visión de la función directiva es netamente profesionalizadora pues admita que “sus preferencias cuanto a la forma de selección y atribuciones del cargo de director se dirigen hacia el headmaster inglés: el director es elegido entre aquellos que no pertenezcan al claustro, por concurso, público de méritos” (SELD; entr. Nº 13; 34: 21-23). Y su concepción de la participación pasa necesariamente por dar protagonismo al claustro y que es necesario que el director tenga la obligación de convocar claustro de profesores, al menos, cada tres meses. Para él, el claustro viene a ser como el Parlamento a quien el Jefe de Gobierno –el director/a- debe rendir cuentas de su gestión. Es defensor del protagonismo del claustro, que debe participar en las decisiones importantes que afecten al centro. Pero la ejecución de las mismas debe correr por cuenta de la dirección” (PART; entr. Nº 13; 34: 24-29).

Este entrevistado no considera antagónicos los dos modelos directivos apuntados y se inclina claramente por la opción profesionalizada al estilo del 'headmaster' inglés que pueda se elegido en base a méritos y de entre personal ajeno al centro para conseguir unos niveles de objetividad altos. No obstante, se muestra partidario de dar mucho protagonismo al claustro –no menciona a los otros estamentos: padres, alumnos, PAS- y de que éste participe en la toma de decisiones importantes que afectan al centro. Su visión de la participación es anterior al modelo LODE (1985), pero más amplia que la que tenía el entrevistado nº 11.

El **entrevistado nº 14** repasa las virtudes y defectos del modelo LODE(1985) del que comenta que “esta ley tenía puntos fuertes y débiles, como todo lo humano, pero a su amparo se llega a crear una situación insostenible: se pasa de la cuestión de la participación hasta tal punto que resulta inviable, por inefectiva, su aplicación porque reclama la participación de padres y alumnos en la elección del director/a de tal forma que su voto sea determinante, cuando es de todos conocido que, o bien por ignorancia (alumnos) o bien por falta de interés en el funcionamiento (padres) su participación es muy cuestionable” (MODD; entr. Nº 14; 37: 12-18).

Sigue explicando que “esta forma de elección tiene una contradicción interna importante: elegido/a resulta que tiene que imponer su autoridad sobre los electores, exigiéndoles que cumplan con sus obligaciones, lo cual le granjea pérdida de popularidad. Por tanto, el director/a que desee una renovación en su mandato tendrá alicientes para obrar con lasitud a la hora de hacer cumplir a los electores con sus obligaciones y estará bajo su control si lo que quiere es renovar mandato. Esta es quizá la gran perversión de este modelo pues pone al director en manos de aquellos que lo han de elegir, restándole poder efectivo para hacer cumplir la normativa” (MODD; entr. Nº 14; 37: 19-26).

Es esta contradicción una de las razones que motivan la presente investigación y doble su propósito: por una parte, hacerla evidente para que pueda ser reconocida en todo su alcance; por otra, proponer vías de solución que permitan salvar esta fuente de ineficacia.

Volviendo a los comentarios del **entrevistado nº 14** podemos leer: **“Con la LODE, los alumnos pueden participar en la elección del director/a”** lo que motiva que nuestro interlocutor se haga la siguiente reflexión: “**¿participar es igual a gestionar?**” y nosotros añadimos las siguientes: Si un director/a se equivoca en sus decisiones deberá, lógicamente, apechugar con las consecuencias. Si un alumno elige mal al director/a, ¿qué responsabilidad le es exigible? ¿Tiene suficiente experiencia, suficiente criterio, un alumno como para elegir cabalmente a su director?” (MODD; entr. Nº 14; 37: 27-32).

Añade a estos comentarios la constatación de una realidad evidente: “Ninguna institución de ningún país tiene este modelo de elección de sus dirigentes educativos, lo cual nos indica que el modelo anterior debería ser revisado. Somos, junto a Portugal, los dos únicos países de nuestro entorno que mantienen un sistema de elección participativo”. Otros países con más tradición democrática, más avanzados culturalmente, o socialmente eligen en base a un currículo. ¿Por qué? (MODD; entr. Nº 14; 37: 33-37).

Esta diferencia es incuestionable y obliga a preguntarse si aquí somos más o menos demócratas que los países de nuestro entorno. Otra pregunta importante es si la forma de elección emanada de la LODE (1985) garantiza o no un mayor nivel de acierto.

Como ya ha sido tratado en anteriores apartados, el modelo LODE (1985), nace como consecuencia del alto nivel de efervescencia política que dominaba los claustros a finales de los 70 y principios de la década siguiente. La cultura de la participación, entendida como la expresión de la opinión del claustro ante las decisiones importantes que debían tomarse a nivel de centro cuajó y está muy arraigada entre el estamento docente, que lo ve como un derecho adquirido que es parte inherente de su condición de profesional de la educación. Era así hace 30 años y lo sigue siendo hoy en día.

Como se está intentando evidenciar, ello tiene sus ventajas –los profesores se interesan vivamente en la marcha del centro- pero también inconvenientes, como el de tener secuestrada bajo su influencia la capacidad de decisión del director/a. y, aún a riesgo de ser demasiado insistentes, nos seguimos planteando la misma pregunta: **¿puede ser concebido e implementado un nuevo modelo directivo que dote de**

mayor capacidad e independencia a la dirección en la toma de decisiones y conserve una buena parte de sus intereses y de la voz del profesorado en la vida del centro? Esta debe ser la cuestión a la que dar respuesta, misión a la que pretendemos, desde esta modesta investigación, contribuir con nuestras reflexiones y las de nuestros entrevistados. Se trataría de abrir un camino sólido a nuevas investigaciones y a un amplio y serio debate sobre el tema que hiciera posible, a medio plazo, hallar la ansiada respuesta.

Entramos a considerar las manifestaciones del **entrevistado nº 15** quién considera que "el director debe ser un docente y que debe tener experiencia significativa como docente… debe ser a la vez profesor para que pueda estar permanentemente en contacto con alumnos" (MODD; entr. Nº 15; 42: 1-4). Al mismo tiempo "no ve como imprescindible la profesionalización de la función directiva, incluso la considera contraproducente, negativa" (PROF; entr. Nº 15; 42: 5-6). Su opinión acerca de la participación la manifiesta con las siguientes palabras: "debería ser el claustro quien eligiese el director/a porque es este órgano colegiado quién, en definitiva, hace funcionar el centro. El equipo directivo es quien mueve al claustro pero este, a su vez, quien mueve al centro. De hecho, el centro funciona si el claustro funciona y por ello debe ser este quien elija al director/a" (PART; entr. Nº 15; 42: 27-30). E ilustra dicha afirmación con su propio ejemplo explicando que siempre querido que el claustro lo votara y ha pedido que fuere con una mayoría superior al 75%. Después, el consejo escolar ha aceptado este hecho y le ha elegido como director. Esta forma de elección le parece esencial. (PART; entr. Nº 15; 42: 31-34).

No obstante reconocer y valorar el modelo LODE (1985) en el que el claustro –una vez más- se constituye en principal protagonista de la elección y en que el profesorado monopoliza el proceso de participación, "reclama un mayor grado de autonomía, más capacidad de gestión, mayor nivel de autonomía organizativa para el centro… se necesita más capacidad organizativa en general y capacidad sancionadora para faltas leves" (AUTO; entr. Nº 15; 42: 35-36 y 43: 1-4).

En este último párrafo están contenidas atribuciones propias de una dirección profesional que difícilmente pueden ser conferidos a una dirección que no tenga tal carácter dado que para poder ejercer de forma adecuada las atribuciones que se reclaman se precisa un nivel de formación y compromiso que no puede garantizar una dirección electiva y "amateur". Es éste otro aspecto del dilema que nos ocupa: ¿Cómo hacer compatible el carácter electivo con un elevado grado de compromiso a corto y largo plazo con la comunidad educativa?

Por otra parte, cuando el claustro elige a un candidato/a, ¿con qué criterio o criterios lo hace? ¿Qué busca, que sea una persona sociable y que sepa dar cancha al profesorado; que le conceda a éste privilegios, o bien que se caracterice, ante todo, por ser el más capaz a la hora de proporcionar un buen nivel de educación a sus alumnos y, así, garantizar el éxito del centro a largo plazo? ¿Cuál es el criterio de elección? ¿La Administración que es quién debe nombrar al candidato, estará conforme con la elección si tal candidato no garantiza –a su criterio- unos mínimos de formación y de coherencia laboral que son imprescindibles para el ejercicio del cargo?

Para el **entrevistado nº 16** "la dirección profesional supone poseer un bagaje de conocimientos técnicos grande y hacer de la dirección una profesión bien diferenciada

de la docencia" (PROF; entr. Nº 16; 44: 4-5). Destaca que **"de la dirección participativa, lo más importante es el proyecto de dirección que debe ser consensuado entre muchos"** (PART; entr. Nº 16; 44: 9-10). En una posible profesionalización ve el siguiente problema: "Si transformamos la dirección en una profesión diferente a la docencia podemos encontrarnos con dos problemas: o bien que entendamos la dirección como una función, lo que significa que requiere de una preparación diferenciada que debe recibir una persona de forma individual y que sólo acredita para el puesto a dicha persona; o bien como un proyecto colectivo que consensuados entre todos y que, ahora uno, luego otro, va siendo gestionado por personas diferentes que forman parte del mismo colectivo y es esta pertenencia la que le da derecho a acceder al cargo de dirección" (MODD; entr. Nº 16; 44: 11-17).

En referencia al dilema participación/profesionalización sigue explicando: "Si optamos por una dirección participativa es necesario que deleguemos en un grupo amplio de integrantes de la organización actividades directivas diversas y que sean varios los órganos que participen en la gestión a diferentes niveles. En este caso, el problema de fondo estriba en hallar un buen gestor de grupo, lo que nos lleva al problema de la adecuada selección, ¿y entonces, qué?: si optamos por el cuerpo estamos tomando una senda que no casa con la dirección participativa. En cambio, si optamos por la dirección profesional estamos escogiendo un sistema que no posee los mecanismos de control adecuados" (MODD; entr. Nº 16; 44: 18-25).

Este es el planteamiento que el entrevistado hace del dilema. Consideramos que está suficientemente claro como para no requerir este punto de más comentarios, además, teniendo en cuenta que la mayoría de los argumentos no son nuevos.

La sentencia, en opinión de nuestro interlocutor es que **"de hecho se puede funcionar con cualquier modelo, pero lo que hace bueno o malo al mismo somos las personas: si estas quieren, cualquier modelo es válido"** (MODD; entr. Nº 16; 45: 3-5). No obstante lo antedicho, traza unos ejes de desarrollo de un hipotético modelo directivo profesional. Para ello, recomienda que, lo primero, la profesionalización directiva debe ir acompañada de la profesionalización de otros miembros del equipo y del centro. Y hay que mejorar –añade- el grado de profesionalización de profesores y otros miembros de la organización educativa". Asimismo, recomienda que "el crecimiento del grado de profesionalización debe tener no uno –la dirección- sino muchos otros ejes de desarrollo: la organización de centros, la profesionalización del resto de miembros del equipo directivo, etc., pero, sobre todo, del desarrollo del grado de autonomía del centro. ¿De qué nos sirve una dirección profesional y altamente cualificada si no le dejamos espacio suficiente para que pueda poner en práctica todo lo que sabe? (PROF; entr. Nº 16; 46: 17-22).

Como puede verse, nuestro interlocutor reclama el desarrollo armónico de otros ámbitos de la gestión directiva como requisito imprescindible previo al desarrollo de un modelo directivo profesional. Parece altamente razonable que si se eleva el nivel de exigencia y de control sobre la función directiva, también, en justa correspondencia, se apliquen idénticos criterios al profesorado. Y no sería lógico que habiendo formado a profesionales de la dirección muy capaces se les cortara las alas imponiéndoles el ejercicio de la función directiva en circunstancias limitadoras, dónde vean recortadas constantemente sus posibilidades de tomar decisiones por no disponer de suficiente autonomía institucional para hacerlo. Parece lógico que la implantación de

una dirección profesional comporte un significativo aumento del nivel de autonomía de los centros. O, dicho de otro modo, ¿de que serviría o que sentido tendría seleccionar con rigor y exigencia a los candidatos al ejercicio de la función directiva en los centros, darles un alto nivel de formación inicial y continua para que acaben siendo dirigidos desde la Delegación Territorial correspondiente a través de leyes y decretos?

Hay que preguntarse ¿en qué dirección queremos avanzar? Si ésta es la autonomía de centros que atribuye a la dirección un nivel competencial alto que, entre otras funciones, permite al centro seleccionar a su propio profesorado, parece razonable que el camino pase, necesariamente, por la profesionalización. A la dirección profesional le sería exigible, además de un alto nivel de preparación técnica, un elevado nivel de responsabilidad y el someterse a periódicas y rigurosas rendiciones de cuentas ante un organismo evaluador objetivo, requerimientos que son difíciles de justificar para una dirección 'amateur' que esté mediatizada por el claustro.

En este mismo sentido se manifiesta **el entrevistado nº 17** quién, habiendo detentado un alto cargo en la Administración reconoce que "el nivel de gestión otorgado a los centros es escaso o de bajo nivel porque interesa a la Administración dirigir desde la Delegación correspondiente del Departamento de Educación" (AUTO; entr. Nº 17; 50: 13-15). Esta misma persona, ante la pregunta de si ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? contesta que "es deseable, pero con participación de los profesores en la elección. El/la elegido/a debe tener fuertes complicidades con los electores/as o, de lo contrario, sería imposible dirigirles" (PART; entr. Nº 17; 50: 1-4).

Es éste el argumento –a nuestro modesto entender- más fuerte que hemos tenido ocasión de recabar a favor del modelo LODE: es muy cierto que para dirigir a personas a las que se va a exigir esfuerzos importantes es necesario haberse ganado su complicidad. Pero cabe preguntarse si es imprescindible pertenecer al claustro para saber ganarse la complicidad de quienes han de ser dirigidos y si alguien venido del exterior pero con capacidad para tratar con la gente y ganarse su confianza sabría también ganarse tales complicidades.

Otra contradicción que observamos en estas manifestaciones es que reconoce la necesidad de un alto bagaje de conocimientos en quien ejerza la función directiva pero la elección no lo garantiza. Lo ideal es hallar a quien posea tal nivel y que sea refrendado por la elección. Pero ¿qué sucedería si la persona que puede acreditar un bagaje más alto de conocimientos y formación específica para el acceso al cargo no es la elegida? Esta misma reflexión se hace nuestro entrevistado al manifestar que **"puede ser, sin embargo, que tal persona no sea elegida y, en cambio, sí lo sea alguien con menos bagaje de conocimientos pero que sepa ganarse las simpatías de los electores más hábilmente"** (PERD; entr. Nº 17; 50: 5-9).

Por tanto, ¿qué ha de ser primero, la elección o la formación? ¿A quién hay que promocionar al cargo: a aquél que destaque por su simpatía dentro del claustro para que luego se le forme adecuadamente, o bien buscamos a personas con un alto nivel de capacidades –y no sólo intelectuales, sino también emocionales y humanas-, aunque no se tan simpático/a, se la forma adecuadamente y se le ilustra de cómo espera la comunidad educativa que se comporte con la gente que se pone bajo su tutela?

Si se opta por la primera alternativa y se escoge a quién sepa captar simpatías, ¿quién nos garantiza que, cuando tenga que tomar una decisión difícil y comprometida, no le pasará la responsabilidad a otra persona para seguir representando el papel de simpático/a? ¿ quién nos garantiza que no actuará de esta forma habitualmente generando disfunciones difíciles de solucionar en el seno del equipo directivo? ¿Y quien garantiza que tenga capacidad para recibir con aprovechamiento el alto nivel de preparación técnica que se requiere para el desempeño adecuado del cargo? Para nuestro entrevistado, la solución pasa por saber "crear una simbiosis de persona que sepa ganarse las simpatías de los demás con el apoyo de una serie de profesionales a su alrededor. Propone, por ejemplo, un director complementado por un gerente de recursos" (MODD; entr. Nº 17; 50: 10-12).

Si, en cambio, nos decantamos por buscar a aquellos que demuestran un alto nivel de aptitudes –intelectuales, emocionales, humanas- adecuadas para recibir formación, nos arriesgamos a que no le sea "simpático" al claustro, a que éste le haga el vacío, a que lo discrimine y lo boicotee hasta el punto de que provoque su dimisión. De esta forma de proceder se han dado numerosos ejemplos como el que manifiesta **la entrevistada nº 55,** directora en ejercicio de un centro de primaria que antes de ser público fue concertado. Este centro, con una larga trayectoria como proyecto educativo innovador sufrió durante varios años una gran inestabilidad directiva por el simple hecho de que se enfrentaban soterradamente el líder del claustro con el/la directora/a. El relato de los hechos que nos presenta la actual directora, testigo –y protagonista- de los mismos es el siguiente -limitado por provenir de una sola fuente-: "Al principio, no había dirección propiamente dicha, sino que era una comisión pedagógica la que tomaba decisiones: "ni obrero ni patrón, auto-gestión"-suelta jocosamente-(MODD; entr. Nº 55; 197; 16-18). Se refiere al hecho de que cuando el centro inició sus actividades docentes para poner en práctica su proyecto educativo innovador y siendo consecuentes con la mentalidad de la época, **era el claustro quien se auto-gestionaba.**

Sigue explicando que "Después, con el tiempo, sí se elige a una directora que tenía una alta consideración como docente pero que era reticente a aceptar el cargo y este recayó en otra mujer, fundadora del centro y profesora universitaria, que acepta el cargo por el bien del centro y lo detenta durante unos años hasta que se elige una dirección colegiada que se apoya en la comisión pedagógica para regir los destinos del centro". Esta comisión, integrada por tres personas de reconocido prestigio y experiencia en el ámbito de la docencia, funciona de forma óptima y es la que más ha contribuido a hacer del centro lo que actualmente es". "Cuando estas personas no pueden seguir haciéndose cargo de tal responsabilidad, se elige un director externo. Su gestión fue buena, pero habrá un cierto recelo por parte del profesorado antiguo por el hecho de que venía de fuera pero, globalmente, su gestión es buena. Antes de este señor, sin embargo, habíamos tenido una señora que no hubo manera que nos entendiéramos: vino a imponer y le salimos rebotados porque la cultura de la escuela era de auto-gestión. No supo adaptarse". (MODD; entr. n º 55; 197: 19-32).

De estas significativas palabras habría que destacar lo siguiente: **primero,** la **"dirección colegiada" que se apoya en la "comisión pedagógica".** Ésta viene a ejercer las funciones de un consejo escolar formado por "docentes de reconocido prestigio y experiencia" que aconseja y apoya en la toma de decisiones a la **"dirección colegiada"**. En ningún momento cita de forma expresa cómo fueron elegidos los miembros de dicha comisión, pero cabe entender que, o bien eran los fundadores de la

escuela, o bien personas de su entera confianza que, además, supieron ganarse la confianza de los demás miembros de la comunidad educativa. Por su parte, el hecho de existir una **"dirección colegiada"** que entendemos como equipo directivo, en lugar de una dirección unipersonal tal y como si se dio en cierto momento.

Cabe preguntarse al oír estas palabras lo siguiente: ¿por qué se da el paso hacia una dirección colegiada?; ¿para no dejar toda la responsabilidad ejecutiva en manos de una sola persona?; ¿por qué una sola persona no puede con tanto trabajo? O quizá porque se dan cuenta que para llevar hacia delante su proyecto educativo la dirección necesita permanentemente del trabajo coordinado de varias personas en lugar de una de sola. Actualmente se acepta que la dirección deba ser siempre colegiada y el trabajo en equipo es un valor irrenunciable. ***Pero es interesante apreciar como, de 'motu propio', el centro evoluciona en esta misma dirección y como deja de lado la revolucionaria idea de la auto-gestión. Sin duda, no es por casualidad y cabría estudiar con detalle, en otras investigaciones, las causas profundas de esta evolución.***

Segundo: cuando se elige a un director/a "externo/a" aparecen los recelos a pesar de que su gestión fue buena. Además, anteriormente había detentado el cargo una directora que "vino a imponer y le salimos rebotados porque la cultura de la escuela era la auto-gestión. No supo adaptarse". ***El análisis de estos hechos permite reflexionar sobre 2 problemas en el acceso a la dirección: que el nuevo director/a sea "externo" y "que venga a imponer y no sepa adaptarse".***

Si bien cada centro posee su propia cultura, los hay que la tienen particularmente acentuada hasta el punto de no permitir ingerencias externas de ningún tipo. Pero ¿es bueno que así sea? Ello presenta ventajas e inconvenientes pero es tendencia natural en todas las organizaciones humanas de las que el mundo de la educación no constituye una excepción. Ignorar este hecho aboca irremisiblemente al fracaso a quien cometa semejante error. Sin duda un buen/a directivo/a de centros educativos, como reconocen una buena parte de nuestros entrevistados, debe ser, ante todo, un buen gestor de recursos humanos. Y entre sus cualidades debe estar la de saber captar la cultura del centro en el que se halla: las relaciones entre las personas, los líderes internos, las tendencias ocultas o subyacentes, etc. Esto es evidente y quien no posee esta cualidad se va a quedar en el empeño, tal y como le sucedió al director al que hace referencia nuestra entrevistada, quien lo explica de esta forma: ***"Después tuvimos a otro director al que llamamos "el breve" porque sólo duró 15 días: la gente joven le salió respondona. Había sido director-gerente en una fábrica en otra ciudad. A pesar de sus esfuerzos, no se adapta, no se integra, pues no había sido nunca director de escuela, no sabe nada del magisterio y sólo dura 15 días"*** (MODD; entr. º 55; 197: 33-36).

En buena lógica, cabría preguntarse el por qué de tan sonado fracaso. Un director que había tenido éxito en una gran fábrica de una gran ciudad (de la que obviamos su nombre, por razones fáciles de comprender) fracasa en el empeño de dirigir un modesto centro de primaria: **¿es ello comprensible? ¿Cuál es la verdadera causa del fracaso?** Parece ser la falta de adaptación a la idiosincrasia del centro. Pero, ¿porque le cuesta tanto adaptarse?: "a pesar de sus esfuerzos, no se adapta", como expresa la entrevistada. Puede ser que el motivo radique en el hecho de que la cultura de una fábrica industrial y la de un centro educativo de primaria sean muy diferentes entre sí Y, si son tan diferentes, en ¿qué estriba tal diferencia?

Tanto el centro en cuestión como la fábrica de la que provenía el candidato eran instituciones privadas. Tanto en un sitio como en el otro debía dirigir a personas. Tanto en el uno como en el otro partía con la necesidad de granjearse la buena voluntad de las personas a las que dirigía, para que éstas acepten su liderazgo y colaboren proactivamente con él. **¿Dónde está, pues, la diferencia? Parece ser que en la cultura o idiosincrasia particular de dicho centro educativo**. Como es sabido entre el profesorado, especialmente el de primaria, existe una cultura de la colaboración y del trabajo en equipo muy acusada que, si no se comprende o no se respeta, origina la falta de colaboración por parte de los dirigidos que conduce al fracaso. Otro problema que pudiera haber encontrado este director breve radica en el hecho de haber entrado ex novo en un centro donde hacía tiempo que funcionaban unas dinámicas de trabajo y prevalecían unas inercias determinadas y muy arraigadas a las que sólo puede adaptarse con la rapidez necesaria alguien que ya las conozca suficientemente, bien por ser profesor/a del propio centro, bien por tener una amplia experiencia docente y/o directiva en otros centros.

Por otra parte, quien dirige, no tiene en sus manos mecanismos sancionadores ante quien no colabora. En una fábrica, el director es elegido por el propietario (social o individual) en base, principalmente, a méritos técnicos o de gestión económica acreditada y cuenta con el apoyo incondicional de quien le ha nombrado mientras su gestión discurra por los cauces previstos, pudiendo contratar o despedir –y relegar o ascender- a quien considere que no se adapta adecuadamente a la línea de trabajo que, de forma unilateral, impone la dirección ejerciendo su rol de representante del propietario/a. Por otra parte, los conocimientos técnicos o de gestión que atesora la dirección suelen ser muy superiores a los de la media de los empleados. Sin embargo, esto último no sucede en un centro educativo, pues el director/a aun siendo un buen profesional de la educación, no suele poseer un nivel de conocimientos técnicos o de experiencia que le diferencien significativamente del resto del personal. ***Ello implica que, mientras que en el caso de la fábrica no hay razones objetivas que justifiquen la existencia de una cultura de la participación o de la colaboración, éstas si existen en un centro educativo. Por ello, los estilos directivos de uno y otro deben ser*** diferentes.

Retomando el argumento de la dirección breve, en referencia al poder de coerción sobre quien no colabora adecuadamente con la dirección, se hace evidente que el director de la narración, no lo tenía. Cuando llega al centro, reconoce la necesidad de adaptarse y pone en ello todo su empeño, pero sus esfuerzos son en vano. ¿Por qué? Porque le faltó poder de coerción para obligar a los docentes a seguir las directrices que él marcaba o quizá por que no sabía nada del ejercicio de la profesión docente, concretamente, del especial estilo, de la particular idiosincrasia de la enseñanza primaria. Por ello, cabría preguntarse cuál fue verdaderamente el factor crítico en el fracaso.

¿Un director/a contrastado en otros centros de primaria o un profesor experto en el mismo nivel habría podido evitar el fracaso en base a un mayor conocimiento del contexto en el que debía ejercer su nuevo trabajo? Parece razonable, dentro de los límites de la pura especulación, pensar que sí dado que, a pesar que cada centro tiene sus particularidades, todos los centros de un mismo nivel, a su vez, participan de una misma cultura de mayor alcance que la individual de cada centro en la que ésta se integra y que es común a todos ellos. De quien participa con eficacia de dicha cultura

cabe suponer, en principio, que sabrá adaptarse a las particularidades de un centro en concreto si tiene las aptitudes personales necesarias. Lo contrario supondría concluir que, una vez se ha entrado a formar parte del claustro de un centro, el profesional de la educación, recibe un bagaje de conocimientos específicos tal que lo hacen completamente diferente de cualquier otro profesional de cualquier otro centro por lo que la educación que reciben sus alumnos está tan diferenciada de la que reciben alumnos de otros centros que podría ser perfectamente reconocida en el aprendizaje recibido la impronta de cada centro. Pero es evidente que ello no es cierto y, por tanto, tampoco lo es la proposición principal. ***Las diferencias existen -han existido siempre- pero no son tan grandes que no permitan la adecuada adaptación de aquél que tenga aptitudes y actitudes apropiadas. Lo correcto sería buscar a este tipo de profesional y darle tiempo para que pueda aprender lo que no sabe pero necesita saber y para que pueda poner en liza todo aquello que sí sabe.***

Es evidente que, entre el bagaje de conocimientos requerido para afrontar con garantías de éxito el reto de la dirección educativa debería estar, por lógica, el saber que dentro de un claustro que hace tiempo que trabaja en equipo, existen unos líderes internos y unas pautas de conducta asentadas que, al menos en principio, habrá que aceptar como dadas. Quizá con el tiempo puedan llegar a cambiarse, pero primero deben ser asumidas e integradas por el recién llegado. Y ¿qué pasa si el nuevo/a director/a observa que tales pautas de conducta no tienen el nivel de eficiencia que sería deseable? Para ganarse el derecho a cambiarlas es necesario que primero haya adquirido un nivel de autoridad moral que un recién llegado difícilmente puede tener –salvo que haya tenido un notable éxito en la dirección de otro centro y sea muy valorado por ello-. Por ello, para que tanto los líderes internos como sus seguidores le reconozcan tal grado de autoridad requiere de tiempo y de una eficiente labor al amparo de los parámetros de conducta vigentes en el centro. ***Primero habrá que ganarse a la gente adaptándose a su forma de ser y de trabajar, a su cultura de grupo, para poder promover después los cambios que se consideren oportunos.***

Uno de los dilemas que se plantean un gran parte de los entrevistados consiste en plantearse si puede tener éxito un director “externo”, es decir, que entra a ejercer la función directiva sin haber pertenecido al claustro del centro en cuestión. Al respecto, un caso paradigmático lo encontramos en las palabras de nuestro entrevistado nº 30, de quién recibimos las siguientes explicaciones: “la dirección del centro en el que ejerció el cargo de director le fue encargada por el inspector jefe de zona porque había habido problemas graves en ese centro, con enfrentamientos entre bandos y la dirección anterior tenía muchas enemistades. **Él llega de fuera y le informan pues se preocupa de mantener una rueda de entrevistas con todo el profesorado del centro para hacerse una idea exacta del ambiente que se respira, de quien es cada cual y de que soluciones se pueden aplicar”. Una vez realizada esta rueda de entrevistas, nombra al equipo directivo con el que cuenta para llevar hacia delante la situación**. El que debía ejercer la jefatura de estudios le pone problemas porque no estaba suficientemente motivado para asumir responsabilidades. Pero todo se soluciona y el equipo directivo por él nombrado tira del carro y el centro sale a flote con éxito. Al cabo de unos años, de común acuerdo con la Inspección y el centro da por acabada su misión en dicho Instituto y pide plaza en otro más interesante por motivos de desplazamientos. Con el tiempo, en este nuevo centro, le piden que asuma de nuevo responsabilidades directivas y las acepta con voluntad de servicio. Y hasta el momento. (MODD; entr. Nº 30; 107: 38-43 y 108: 1-9).

Si bien es cierto que antes detentó durante varios cursos una jefatura de estudios en otro centro y que ya poseía una apreciable experiencia como profesor (unos 20 años), este entrevistado demuestra que no es imprescindible haber pertenecido al claustro de un centro para ser director del mismo con éxito. Como suele suceder en muchos casos, recibe la llamada de la Inspección que le encomienda la labor de poner paz y orden dentro de un claustro con fuertes enfrentamientos. Y lo consigue usando, según expresión suya "mucha mano izquierda". ***Al llegar al centro, lo primero que hace es una "rueda de entrevistas" con el personal para hacerse una adecuada composición de lugar. Con ésta pretende, primero, conocer a todos los que trabajan en el centro y, segundo, darles a entender lo que espera de cada uno de ellos.***

Este mismo entrevistado destaca el hecho de que la LOCE (2002) "presenta deficiencias por el hecho que se atisbe la posibilidad de que acceda al cargo gente sin experiencia". Nos preguntamos, ¿a qué experiencia se refiere, si a la directiva o a la docente? ¿Cuál es más importante de las dos para poder ejercer con éxito la función directiva? Si seguimos leyendo vemos que manifiesta que: "Hasta el presente, ha faltado formación para garantizar un buen ejercicio del cargo. La mayoría de las vacantes se han cubierto "a dedo" durante años por el hecho de que al profesorado no le motivaba la falta de perspectivas para el cargo: mucha inestabilidad, posibilidades de enfrentamiento con los compañeros, no estaba estructurada una verdadera carrera directiva, etc.… El actual sistema, por el hecho de que exige mucha experiencia previa, limita el acceso al cargo a unos pocos" (MODD; entr. Nº 30; 108: 13-22)

Y, para dar por acabada la entrevista, le preguntamos qué nueva orientación habría que dar a la función directiva en los centros educativos para hacerla más atractiva. Nos contesta lo siguiente:

"1º Mejorar la dotación económica del complemento específico.

2º Dar mayor poder de decisión a las direcciones de centros.

3º Abrir la posibilidad que, al acabar el período de mandato, se pueda acceder a la dirección de otros centros.

4º Que se pueda dar formación a directores noveles o a quienes estén interesados en recibirla.

5º Mayor implicación de la Inspección educativa: que esta apoye y valore la función directiva.

6º Una evaluación continuada y rigurosa de la función directiva" (MODD; entr. Nº 4; 10: 33-41).

Por su parte, **el entrevistado nº 6**, reflexionando acerca de la naturaleza del modelo directivo emanado de la LODE (1985) nos ofrece la siguiente receta con respecto a cómo ejercer la función directiva en educación. Leemos lo siguiente: "Este modelo político se halla en la encrucijada entre dos grupos de intereses: por una parte el bien común, del centro en su conjunto; por otra, los intereses personales, sobre todo, del profesorado. Si sólo hubiera que satisfacer lo primero sería más adecuada una dirección técnica, un directivo profesional que utilizara, para tomar decisiones, únicamente criterios técnico-educativos. Pero, si lo que predomina es lo segundo, es más adecuado un director político que sepa buscar equilibrios entre los intereses de los diferentes departamentos o que sepa satisfacer las apetencias personales del profesorado (MODD; entr. Nº 6; 14: 18-26). "De todas formas, él no quiere renunciar a pensar que existe un bien común para el claustro que está por encima de los particularismos y que y que, por tanto, requeriría de un director de perfil 'técnico' para que se hiciese realidad"(PERD; entr. Nº 6; 15: 4-6). "Seguimos hablando y nos hace el siguiente comentario: 'Actualmente no está claro lo que está bien y lo que no'. Como norma general, hay que pretender el bien común para la comunidad educativa. Pero, insiste, siempre habrá que armonizar intereses muy diversos. Y siempre hay que trabajar guardando las formas, condición que es exigible a todos" (MODD; entr. Nº 6; 15: 23-27).

También siguiendo la línea de análisis planteada, hallamos en las declaraciones del **entrevistado nº 16** el siguiente comentario: "se pueden, también, diferenciar 2 niveles de análisis: el modelo y la praxis. El modelo es lo teórico, la estructura que sirve de base y que puede estar mejor o peor diseñado. Pero, lo realmente importante es la práctica, compleja y contradictoria. Es a este nivel dónde se libra la verdadera batalla y dónde el dominio o no de los factores críticos pueden determinar el éxito o fracaso del modelo" (MODD; entr. Nº 16; 44: 26-30).

El **entrevistado nº 26** sugiere una reorganización de las labores directivas de la siguiente forma: "Aboga por un desdoblamiento de la función directiva en el centro: por una parte colocaría al director y al secretario-administrador que serían profesionales. Por otra, a la coordinación pedagógica y a la jefatura de estudios, que no tendrían carácter profesional, paro aportarían la visión y la idiosincrasia del centro a la dirección" (MODD; entr. Nº 26; 81: 16-19).

Este entrevistado, al igual que otros que han ejercido o ejercen en centros privados, hace hincapié en la necesidad de un director general o gerente. Se manifiesta en los siguientes términos: "Cuanto a la forma de incardinar la participación en la gestión de centros cree que sí podría ser competencia del claustro la elección de un director pedagógico. Reconoce que, primero, es preciso garantizar la dirección pedagógica del centro y que es difícil encontrar una persona que reúna ambos perfiles: el de director pedagógico y el de director general o gerente" (MODD; entr. Nº 26; 81: 24-28).

"Propone una solución consistente en que el director pedagógico y el director general o gerente, convivan y compartan la dirección del centro, cada uno en su correspondiente ámbito de competencias perfectamente delimitado. El ámbito financiero, de gestión del personal, de orden interno, de comunicación y otros de similares corresponden al director general o gerente que sería, además, el responsable último de que la organización funcionase como tal" (MODD; entr. Nº 26; 81: 29-31 y 82: 1-3).

"A este director general o gerente le corresponderían también los temas relativos a derechos y deberes del personal, rendición de cuentas ante la Administración, confección y presentación del presupuesto y contratación del personal en el tanto por ciento que sea de su competencia. Para detentar este cargo, cree que no es necesario haber sido antes profesor" (MODD; entr. Nº 26; 82: 4-8).

"La figura de este director general o gerente debería ser completada con la de un secretario-administrador, también profesional de la gestión, que sería el encargado de llevar la parte más burocrática de la gestión siguiendo las directrices del director general o gerente" (MODD; entr. Nº 26; 82: 9-12).

Nos comenta su opinión sobre la actual ley LOCE (2002), que "cree que presenta deficiencias por el hecho de que se atisba la posibilidad de que acceda al cargo gente sin experiencia. Hasta el presente, **ha faltado formación para garantizar un buen ejercicio del cargo. La mayoría de las vacantes se han cubierto 'a dedo' durante años por el hecho de que al profesorado no le motivaba la falta de perspectivas para el cargo: mucha inestabilidad, posibilidades de enfrentamientos con los compañeros, no estaba estructurada una verdadera carrera directiva, etc.**" (MODD; entr. Nº 30; 108: 10-17).

También cuando recabamos las manifestaciones del **entrevistado nº 33** quién opina que "hay proyectos de dirección interesantes pero también centros que no lo tienen o se lo han copiado. Es preciso fomentar el proyecto de dirección del centro. Es necesario que éstos contemplen innovaciones educativas durante el período de tres años al que van referidos. El sistema no puede ser transformado si no existen candidaturas, es decir, sin gente con interés para ejercer el cargo de director/a. Por ahora el sistema está demasiado encerrado en sí mismo… Son necesarios los jefes de departamento como pieza fundamental del entramado organizativo del centro. El único órgano que asegura una coordinación transversal del trabajo docente es el departamento didáctico" (MODD; entr. Nº 33; 122: 16-30).

Este entrevistado se declara "vivamente partidario de otorgar un amplio campo de actuación a los jefes de departamento porque considera que el trabajo de éstos es el que más y mejor se refleja en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que reforzar al máximo la labor de los jefes de departamento. Igualmente, es importante la planificación del trabajo en el aula a partir de programaciones debidamente secuenciadas y temporalizadas. Los jefes de departamento son quienes deben coordinar este trabajo en el aula a partir de programaciones debidamente secuenciadas y temporalizadas. Los jefes de departamento son quienes deben coordinar este trabajo. Y se les paga mal" (MODD; entr. Nº 33; 122: 31-37).

Para el **entrevistado nº 34** es muy importante el papel del consejo escolar, por ello "pone sobre la mesa la posibilidad de que sea el consejo escolar el más idóneo para controlar al personal adecuado para un centro educativo. Considera que entonces sí que habría codazos para entrar en dicho consejo, porque las decisiones que podría este tomar serían relevantes" (MODD; entr. Nº 34; 128: 20-23).

En oposición a la anterior opinión**, el nº 40** "considera que ha hecho bien la LOCE(2002) en sustraer las atribuciones que el consejo escolar del centro tenía como órgano de gobierno y dejarlo solo como órgano consultivo. Considera que los únicos

órganos de gobierno del centro deben ser el equipo directivo y el claustro de profesores quienes, por estar técnicamente capacitados, son los únicos que deben tener potestad para dirigir" (MODD; entr. Nº 40; 147: 39-43).

También nos comenta que "en el anteproyecto de la nueva ley de educación LOE (2006), se prevé devolver al consejo escolar atribuciones de gobierno. Él no considera oportuna esta disposición por los motivos anteriormente apuntados" (MODD; entr. Nº 40; 147: 43-44 y 148: 1-2).

El **entrevistado nº 41** "cree que sería bueno que el director/a tuviese que volver a ejercer la docencia una vez acabado su período en la dirección y que nunca, durante su mandato, dejase de ser docente. No es partidario de un cuerpo de directores. Considera que la pertenencia a un cuerpo diferente de los docentes puede producir una desconexión, una ruptura, con la vida diaria del centro que reste efectividad a la labor directiva. Este conocimiento de la realidad de primera mano es esencial para el buen trabajo directivo" (MODD; entr. Nº 41; 149: 9-14).

También nos explica que "los inspectores y la Administración en general te venden la idea del cuerpo de directores diciéndote que será una élite de gestores de la que el director/a del centro podrá formar parte y que favorecerá en gran medida a los centros educativos por la eficacia con que serán dirigidos. Pero él considera que es vital que el director/a sea también docente, que no pierda contacto con el aula, que no deje de tener contacto con la realidad de la educación. No concibe que el director pueda estar lejos del aula y del alumno o profesor" (MODD; entr. Nº 41; 149: 18-24).

Explica que, "para acceder al cargo hay que tener una fuerte motivación. En su pensamiento, no está el ser director profesional. A él le interesa obtener plaza en su centro actual y necesita los puntos para ello. Una vez la tenga, perderá interés por el cargo" (MODD; entr. Nº 41; 149: 31-34).

Su visión de las personas que acceden a cargos en educación es que "existen varios grupos perfectamente diferenciados: un primer grupo lo forman aquellos que tienen una fuerte ambición por medrar y precisan del cargo para acceder a instancias superiores. Un segundo grupo está formado por aquellos que simplemente desean aportar su propia visión a la educación, sin más pretensiones que servir y aprender. Un tercero estaría formado por aquellos que están interesados en consolidar una plaza en un centro determinado o en utilizar la puntuación que proporciona el paso por la dirección para obtener un determinado beneficio. Cada grupo tiene sus propias motivaciones y para tener influencia sobre él hay que conocerlas" (MODD; entr. Nº 41; 150: 1-9).

El **entrevistado nº 43,** al hablar sobre esta misma cuestión, nos ofrece una visión distinta: "Es una ventaja, no obstante, que el director pertenezca al plantel de profesores del centro porque conoce la cultura del mismo: los mensajes o comportamientos subliminales, tiene mayor ascendiente sobre las personas, etc. Lo cual, puede determinar que pueda conducir mejor a las personas que conforman la institución. Repite, en sus explicaciones, que se producen muchos errores por ignorancia de leyes o de trato con personas que deberían subsanarse a través de una formación adecuada. Como consecuencia, disminuye la calidad de la educación impartida en los centros. Considera que este defecto tiene fácil solución a través de unos planes de formación adecuados" (MODD; entr. Nº 43; 157: 8-11).

"Al amparo de la normativa emanada de la LODE (1985) y de la LOPAGCE (1995) podía cambiarse la dirección cada 3 años. En su opinión, esta inestabilidad en el ejercicio del cargo impide una adecuada planificación a largo plazo del trabajo directivo, tal y como sería deseable" (MODD; entr. N 43; 157: 23-26). "Concibe como muy positiva la posibilidad concedida por la nueva ley (LOCE, 2002) de que el mandato directivo dure hasta 12 años, renovable por períodos de 3 años si se van consiguiendo evaluaciones positivas de la gestión realizada. Cambiar dinámicas negativas de trabajo o bien, instaurar dinámicas adecuadas en la vida de una organización, no es tarea fácil ni labor que pueda realizarse a corto plazo: requiere de un trabajo prolongado y de una planificación a largo plazo" (MODD; entr. Nº 43; 157: 29-34).

Cambiando nuevamente de tercio y centrándonos nuevamente en el MODD, vemos **como el 44º entrevistado** responde que "si tendría que serlo y es necesario conseguir que así sea" (MODD; entr. Nº 44; 162: 7-9), cuando le hacemos la habitual pregunta: ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? Su respuesta es muy clara en sentido positivo como ya hemos apuntado.

Al investigador les sorprende la rotunda claridad de tal respuesta por parte de un sindicalista quién, supuestamente, debería tener aversión a la profesionalización directiva. Hecho este inciso, volvemos a dejar constancia de las palabras de nuestro amable entrevistado (MODD; entr. Nº 44; 162: 10-12).

Y considera ***"inevitable una dirección profesional y participativa al mismo tiempo".*** No puede concebirlo de otro modo, pues ambos conceptos se hallan indisolublemente unidos a su modo de entender (MODD; entr. Nº 45; 166: 17-19).

Pero puede suceder que el colectivo profesional esté dividido, y esta división fuerce la participación para que se oigan las diferentes voces. Por ello considera que "el consejo escolar no ha de ser un órgano de gobierno: no puede ser que personas sin responsabilidades gestionen". En cambio, si le "parece adecuado que sea órgano de consulta, de rendición de cuentas y de veto en ciertas cuestiones, por ejemplo, en temas de horario" (MODD; entr. n º 46; 171: 21-23).

"Sí que debe ser potestad de este órgano poder parar una determinada decisión en base a razonados criterios de eficacia profesional. Éste sí debe ser un derecho de este órgano. Pero no puede ser que actúe como órgano de gobierno porque padres, madres y alumnos no tienen responsabilidades sobre las decisiones que coadyuvan a tomar en el consejo: su opinión queda desvirtuada por este motivo. Por tanto, tenemos dos tipos de participación: la 'amateur' que protagonizan padres, madres y alumnos y la profesional que llevan a cabo los profesores y el PAS" (MODD; entr. Nº 46; 171: 23-30).

Le preguntamos sobre las funciones del consejo escolar, para saber si le están asignadas las funciones adecuadas. "Considera que sí, que le han sido asignadas las funciones adecuadas, pero que hace falta potenciarlo teniendo en cuenta la representatividad. Igualmente, cree que todavía es limitado cuanto a elemento de mejora o participación, pero que la idea de tener un órgano así es muy acertada" (MODD; entr. Nº 49; 179: 25-29).

Hablamos seguidamente de la peculiaridad organizativa de los centros privados con respecto a los públicos consistente en que se hayan delimitado y diferenciado las competencias directivas en el ámbito pedagógico y en el económico-administrativo. Como es sabido, los centros educativos privados se organizan de forma diferente que los públicos en el sentido de que el director del centro ejerce, de forma preponderante, la dirección pedagógica del mismo, estando reservada la dirección económica a otra instancia que suele ser el titular del centro o alguien en quien éste haya delegado tal competencia (MODD; entr. Nº 49; 180: 38-43 y 181: 1-2).

Hallamos, por tanto, una notable diferencia organizativa entre los centros públicos y los privados que consisten en la separación de las facultades de dirección pedagógica de las de dirección administrativa y económica. Las atribuciones correspondientes a la dirección pedagógica (llevar a la práctica las directrices pedagógicas emanadas del consejo escolar, la coordinación de ciclos, la coordinación de jefes de departamento, etc.) suelen recaer en el jefe de estudios, mientras que suelen encomendarse al director las gestiones de tipo administrativo, burocrático y de relaciones externas del centro (MODD; entr. Nº 49; 181: 3-10).

Y, centrándonos en el tema de la dirección, podemos recoger los siguientes comentarios. Por ejemplo, dice que "la figura del director/a debería cambiar, pero la LOCE (2002) no lo contempla. El Departamento conoce a sus centros y, por tanto, debería facilitar que la dedicación horaria del director/a a tareas directivas dependiera de las necesidades reales del centro en cuestión. En su centro, por ejemplo, el director/a debería estar exento de docencia dado el gran trabajo que tienen que atender" (MODD; entr. Nº 50; 183: 33-38).

El **entrevistado nº 52** manifiesta que **"hace falta más formación por la enorme variedad de problemas que es necesario afrontar: Se presentan muchos imprevistos en el día a día.** El horario suele hacerse corto, pero no insuficiente. Es preciso mantener la dedicación docente del director/a. Son necesarias más horas de dedicación de éste a la docencia" (MODD; entr. Nº 52; 188: 5-8).

"Añade que cuando alguien acude al cargo por la fuerza, las consecuencias suelen ser nefastas. Le preguntamos ¿por qué hay tantas direcciones que deben ser nombradas directamente por la Administración? Cree que la gente, en general, tiene miedo: la responsabilidad impone y hace que se echen para atrás. Comenta que el accedió al cargo sin formación previa y de que existieron dudas de si realmente tenía el apoyo mayoritario del resto del profesorado. **Le faltaba preparación, pero ha ido obteniendo el apoyo del claustro y del resto de la comunidad educativa"** (MODD; entr. Nº 52; 188: 36-37 y 189: 1-5).

Le preguntamos ¿qué falla, porque no hay candidatos y por qué bastantes fallan en el intento? Contesta que "hay mucha responsabilidad que la gente se cuida de esquivar y que aprender a ejercer el oficio requiere tiempo". Sigue explicando que "el hecho de que el director siga siendo un profesor más, frena". Al oír estas palabras se nos ocurre preguntarle si sería adecuado que pudieran acceder al cargo candidatos externos (MODD; entr. Nº 53; 191: 16-20).

El 54º entrevistado, cuando escucha la habitual pregunta ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?

Contesta que “no se puede tratar seriamente esta cuestión si antes no se define bien los parámetros sociales y educativos que deben regir el desarrollo laboral de los profesionales de la educación. En el fondo –explica- la dirección debe estar en un contexto en el que las normas se apliquen de veras, cosa que no ocurre en la práctica: la misma Administración es la primera que se salta las normas. Debemos ser más serios” (MODD; entr. Nº 54; 192: 3-7).

A lo anterior añade que “la estructura orgánica de los centros tiene mucho que ver con el actual modelo de dirección: en la práctica todo está organizado en torno al equipo directivo, y no debería ser así. Orgánicamente es necesaria una mayor distribución de responsabilidades. Por ejemplo, cabe dotar de mayor nivel de protagonismo a los departamentos didácticos. Y el cambio constante en los cargos no permite tomar decisiones lógicas a largo plazo. Se hace necesario analizar la gestión del centro desde una perspectiva global y delegar responsabilidades en los cargos intermedios del centro” (MODD; entr. Nº 54; 192: 27-33). (él es jefe de departamento didáctico en secundaria).

“Es necesario -sigue opinando- un cambio global en la concepción de la estructura organizativa de los centros educativos. Quien detenta responsabilidades precisa de autoridad moral: no puede ser que haga muchas faltas de ortografía, por ejemplo (lo comenta por un caso que conoce). Es necesario que cambie el entorno para que la Administración deba cambiar sus planteamientos actuales interesadamente restrictivos con la autonomía de centros. En la práctica, ésta no es ejercida en toda la dimensión que, de hecho, le reconoce la ley” (MODD; entr. Nº 54; 193: 4-9).

Más adelante, se centra en sus propias vivencias como maestra y directiva del único centro dónde ha impartido docencia y nos cuenta que “al principio no había dirección propiamente dicha, sino que era una comisión pedagógica la que tomaba las decisiones: ‘ni obrero ni patrón, auto-gestión’” –suelta jocosamente-. “Es decir, nos auto-gestionábamos. Después, con el tiempo, sí se elige a una directora que tenía una alta consideración como docente, pero era reticente a aceptar el cargo y este recayó en otra mujer, fundadora y profesora universitaria que acepta el cargo por el bien del centro y lo detenta durante unos años hasta que se elige una dirección colegiada que se apoya en la comisión pedagógica para regir los destinos del centro. Esta comisión, integrada por 3 personas de reconocido prestigio y experiencia en el ámbito de la docencia, funciona de forma óptima y es la que más ha contribuido a hacer del centro lo que actualmente es” (MODD; entr. Nº 55; 197: 16-26).

“Cuando estas personas no pueden seguir haciéndose cargo de tal responsabilidad, se elige un director externo. Su gestión fue buena pero había un cierto recelo por parte del profesorado antiguo por el hecho que venía de fuera pero, globalmente, su gestión es buena. Antes de este señor, sin embargo, **‘habíamos tenido una señora que no hubo manera que nos entendiéramos: vino a imponer y le salimos rebotados porque la cultura de la escuela era la auto-gestión. No supo adaptarse’ ”** (MODD; entr. Nº 55; 197: 27-32).

“Después tuvimos a otro director al que llamamos ‘el breve’ porque sólo duró 15 días: la gente joven le salió respondona. Había sido director-gerente en una fábrica de otra ciudad. A pesar de sus esfuerzos, no se adapta, no se integra: no había sido nunca director de una escuela, no sabe nada del magisterio y sólo dura 15 días. Entonces los

propietarios de la institución les dicen ‘escoged vosotros mismos a quién queréis como director/a de entre el claustro’. Y se hacen reuniones con el fin de elegir a la persona más adecuada. Se elige a los coordinadores de ciclo y al director que gobierna con ayuda de la comisión pedagógica. Este nuevo director dura unos 6 u 8 años con una buena gestión, pero se deja su salud en el ejercicio del cargo. Es entonces cuando se hace el paso a la red pública” (MODD; entr. Nº 55; 197: 33-42).

“Y, una vez integrados en ésta, deben adaptarse a sus normas: hay que elegir un consejo escolar previa presentación de candidaturas. Entonces se le propone a ella formar parte de un equipo directivo y sale elegida, en el momento en que el anterior director lo deja por su propia voluntad. Pero hay contestación a su proyecto por parte de una señora que ‘presenta en solitario su candidatura’. Y ella expresa que ‘sólo aceptaré ser directora si salimos elegidos por unanimidad’. No es así, sino que sólo obtienen la mayoría absoluta y, haciendo honor a la palabra dada, no acepta el cargo, que pasa a ser ocupado, en su defecto, por la candidatura alternativa, quién ‘acepta encantada la elección’. No se hace votación de esta otra al ser candidatura única” (MODD; entr. Nº 55; 198: 1-9).

El entrevistado nº 57 **“es partidario de que el consejo escolar sea 'órgano de gobierno'”** (MODD; entr. Nº 57; 203: 30).

“Considera que el director/a debe ser el aglutinador del equipo directivo, pero no puede concebir la figura del director/a sin el equipo directivo” (MODD; entr. nº 57; 312). Hablar de “director/a a solas no tiene sentido; hay que basarse en el bloque, en el equipo” (MODD; entr. Nº 57; 203: 9-11).

Insistimos en saber su opinión acerca de la pregunta que le hemos formulado hace poco –la habitual- y contesta que **“sí” que “hay que hacerlo posible” y advierte que “a la persona que no actúe bajo estos parámetros el mismo sistema se encargará de pulverizarla”** (MODD; entr. Nº 59; 209: 10-12).

Seguimos inquiriendo y le preguntamos acerca del perfil que debería tener el directivo profesional en educación. Contesta de la siguiente manera: “el sistema anterior dejaba entre un 40% y un 50% de las plazas por cubrir, ¿por qué? Y se responde a sí mismo diciendo: “las horas de reducción no son suficientes como tampoco lo es el complemento económico y tampoco lo son los puntos para un posible concurso de traslado”. Y, si los alicientes para asumir responsabilidades no existen o son insuficientes, la mayoría de las personas optan por “es más cómodo ser profesor” (MODD; entr. Nº 59; 209: 13-19).

El **entrevistado nº 60** considera que la **“dirección profesional estropearía más cosas de las que pondría en orden dentro del claustro: hay mucha gente válida para ejercer de director/a”** e incluso considera necesario que “una buena parte de los miembros del claustro deberían pasar por la dirección porque con ello tendrían una perspectiva diferente de lo que es la educación: mayor implicación por parte del profesorado, otra visión de los problemas, etc.” (MODD; entr. Nº 60; 211: 3-8).

Sin embargo, después de estar un rato hablando sobre le tema reconoce que “**para ciudades grandes, la dirección profesional sería lo mejor”**. Para centros de entre

“400 y 500 alumnos y 40 ó 50 profesores cree que es mejor que salga del claustro y que vaya rotando” (MODD; entr. Nº 60; 211: 9-12).

El **entrevistado nº 61** cree que el actual procedimiento de elección, emanado de la LOCE (2002) no le parece adecuado porque **“no se consigue ni la representatividad ni la profesionalización”** sino que “crea un ‘híbrido’ a medio camino entre ambos paradigmas directivos que no recoge lo mejor de ambos –tal como debiera- sino sus defectos” (MODD; entr. Nº 61; 213: 12-15).

A él le “gustaría que la Administración se definiese formando equipos profesionales que no se limitaran a docentes o que se apostase claramente por la vía de la elección democrática volviendo a dar mayor protagonismo al claustro. De hecho, le da lo mismo uno que otro, pero si pide que la administración no haga inventos sino que se defina por uno u otro” (MODD; entr. Nº 61; 213: 16-20).

Considera que “la competencia entre centros fomenta el prestigio educativo” y que la “profesionalidad de las personas que trabajan en el centro es la principal etiqueta de calidad del mismo”. Le mencionamos la opinión que muchos tienen en el sentido de que habría que dotar a la escuela de algunas de las características de una empresa y le inquirimos acerca de su opinión al respeto. Contesta que, en referencia a las similitudes entre escuela y empresa, considera que, como ventajas, puede tener que “los resultados sean fáciles de evaluar” pero, como inconvenientes, “que el producto es muy diferente”, en referencia, respectivamente, a que adoptar criterios empresariales estándar para medir resultados puede facilitar el control de gestión pero siendo conscientes que “lo producido, es decir, la educación de las personas, es muy diferente de fabricar, por ejemplo, un coche. Cuando de lo que se trata es de educar a personas, lo subjetivo, lo imponderable, es muy importante y no pueden soslayarse” (MODD; entr. Nº 62; 217: 13-25).

El siguiente **entrevistado, nº 63**, después de explicarnos cómo funcionan las cosas en Francia, que desde su particular punto de vista, nuestro interlocutor nos comenta su opinión acerca de las ventajas e inconvenientes que presenta el sistema francés. Halla positivo que “no tengan que hacer ninguna hora de clase” y que estén “descargados de tener que llevar la gestión económica del centro” de la que se ocupan los secretarios-administradores nombrados para esta función por el Departamento. “Estos secretarios administradores pertenecen a un cuerpo funcionarial que ejerce funciones de fedatario público en los centros educativos por cuenta del Estado y que tiene encomendada de forma expresa la gestión administrativa y la económica del centro” (MODD; entr. Nº 63; 220: 25-33).

También considera positivo “que las direcciones francesas no tengan que depender de los intereses privados y corporativos del los profesores individualmente considerados o del claustro en su conjunto: no están ligados ni moralmente ni materialmente a los intereses de padres, profesores, alumnos. En última instancia, no tiene que votarles nadie” (MODD; entr. Nº 63; 220: 33-37).

Sigue explicándonos que, “además de estos tres cargos a tiempo completo (director, jefe de estudios, y secretario-administrador) cuentan con un ‘conseilleur d’education’ elegido de entre los miembros del claustro de profesores que ejerce lo que aquí serían las funciones del coordinador-pedagógico” (MODD; entr. Nº 63; 221: 221: 1-5).

Ve negativo que las direcciones "son independientes de los intereses de la comunidad educativa, pero no de los del Estado, de los que suelen ser servidores gregarios". Por ejemplo, "aquí en Cataluña, los equipos directivos suelen poner por delante los intereses internos del centro por encima de cualquier otra consideración hecho que, en Francia, sería inconcebible. Los directores franceses tienen más mentalidad de inspector: sólo sirven a los intereses del Estado" (MODD; entr. Nº 63; 221: 6-13).

Otro inconveniente citado por nuestro entrevistado es el hecho que "al no hacer clase, con el tiempo, se olvidan de lo que es el aula: viven el aula desde lejos y pierden sentido de la realidad". Igualmente, **considera negativo "el gran abismo existente entre el claustro y la dirección"**. Este hecho, repercute negativamente sobre las posibilidades que tiene la dirección a la hora de investigar la verdad sobre un suceso ocurrido en el aula o en cualquier otra dependencia del centro: al existir desconfianza con respecto al director no se suele contar la verdad sobre lo ocurrido. Aquí, en Cataluña, es más fácil que un profesor le diga la verdad al director/a. Sin embargo, no cree en la posibilidad de puentear o discriminar al director/a no exista, porque todo debe hacerse de forma estrictamente legal". **"Que los equipos directivos no son unos sicarios de la Administración, que pisan con frecuencia las aulas, pero tienen demasiadas horas de clase y están excesivamente ligados a los intereses de los centros"**. (MODD; entr. Nº 63; 221: 13-24).

Sigue explicando que, en Francia, los directores son desplazados cada 3 o 4 años para que no establezcan relaciones demasiado estrechas con los miembros del claustro. Disponen de vivienda en el mismo edificio del centro y tienen obligación de residir en ella. Más inconvenientes: **"El peligro de arbitrariedades"** que puedan llegar a cometer cargos directivos que no tiene obligación de responder ante la comunidad escolar a la que dirigen. Sin embargo, cree que "sólo se llega a las malas en determinados casos muy flagrantes". Pero, ante todo, recalca que **"se crean dos mundos completamente separados entre sí: el claustro por una parte y la dirección por otra, que no es bueno para el centro"** (MODD; entr. Nº 63; 221: 25-33).

Le preguntamos acerca de un posible sistema mixto que integre un equipo directivo propuesto por el centro más un director/a profesional venido de afuera. Le parece bien que **"haya alguien profesional, pero que el equipo directivo mantenga el contacto con el claustro en todo momento y sea escogido por éste"**, sin embargo, reflexiona y considera que el director/a profesional "se encontraría muy solo". Y comenta que, en Francia, al profesorado –con el que ha tenido ocasión de intercambiar impresiones- el sistema de la dirección profesional "no les gusta". Explica que "hay mucha incomunicación entre la dirección y el claustro y frecuentes malos rollos: ven a su director como aquí a un inspector, como a una amenaza y algo externo a ellos" (MODD; entr. Nº 63; 221: 34-42).

"La dirección ha de salir de abajo e ir hacia arriba y no a la inversa". No cree en "una fábrica de directores ni en una profesionalización de la función directiva". Él lo "mira como un servicio que se presta a la comunidad" (MODD; entr. Nº 57; 204: 30-33).

A diferencia de éste, el siguiente **entrevistado, nº 65**, "considera que no es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa. Le preguntamos ¿por qué

no? 'Porque no tenemos una gestión profesional en los centros y habría incompatibilidades'. Para ello considera necesario un 'cuerpo de directores', como condición sin la cual no sería posible implantar una dirección profesional" (MODD; entr. Nº 65; 227: 5-9).

Le preguntamos ¿qué le parecería que el director/a tuviese atribuciones de carácter pedagógico que le permitieran establecer una línea pedagógica propia para su centro adaptado a su idiosincrasia y contexto? Responde que "si la tuviere, sí que sería posible", refiriéndose a la combinación simbiótica de profesionalidad y participación. (MODD; entr. Nº 65; 227: 15-18).

Y, por último, cuando le preguntamos a **la 66ª entrevistada** si ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? responde que "es deseable" pero "no siempre es posible" por la falta de recursos: tiempo, humanos, materiales". Demanda, para hacer posible la participación "más reducciones horarias para hacer más reuniones de coordinación" (MODD; entr. Nº 66; 229: 1-4).

Le preguntamos ¿en qué aspectos concretos habría que aumentar la capacidad de decisión otorgada a las direcciones de centro? Repite un argumento ya citado con anterioridad pues le parece "que el consejo escolar no tenga capacidad de decisión y se garantice que la auténtica capacidad recaiga en el director/a en el director/a" (MODD; entr. Nº 66; 230: 9-12).

Con respecto a los criterios adecuados para le evaluación de la función directiva considera que deben existir dos tipos de criterios: 1º Los cuantitativos y 2º los cualitativos. En cuanto a los primeros, considera los cuatro siguientes: a) la excelencia de los resultados pedagógicos conseguidos por el centro; b) el nivel de indisciplina; c) los resultados económicos conseguidos explotando los recursos de que dispone el centro, d) la calidad de la relación que el centro mantiene con el entorno. Entre los segundos destaca "la opinión que el personal del centro tenga de la dirección; remitirse al personal interno" (EVAL; entr. Nº 66; 231: 7-14).

4.2. LA INFLUENCIA DEL NIVEL DE AUTONOMÍA DE LOS CENTROS SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA.

¿Cuáles son las recomendaciones que nos proporcionan nuestros entrevistados acerca de la gestión cotidiana de un centro educativo? Pues, muchas, como lógicamente corresponde a una cantera importante de experimentados profesionales en la gestión educativa.

"Sigue explicando que los pequeños problemas consumen demasiado tiempo, por lo que es difícil hallar tiempo y tranquilidad para planificar el trabajo directivo. E insiste en la rigidez de la estructura de los recursos humanos: echa en falta poder contratar y despedir con mayor flexibilidad: 'no se puede despedir a quién no funciona', se queja. Y añade 'el que no es funcionario, no llega tarde a clase'" (AUTO; entr. Nº 4; 9: 21-25).

Por lo que se refiere a este punto, **"ella preferiría que una parte de la plantilla la pudiese elegir el director/a de forma discrecional. La otra, acepta que le venga dada desde la Administración. Considera oportuno que, al menos ¼ de la plantilla**

la pueda elegir la dirección del centro y que, por supuesto, se le dote de recursos económicos suficientes" (AUTO; entr. Nº 4; 9: 26-29).

Tocando el tema económico, "echa en falta la potestad para decidir con respecto al uso de las instalaciones del centro con más libertad y menos burocracia: comenta que el alquiler de las instalaciones para impartir clases en horario no lectivo en el centro o para otros usos alternativos podría constituir una importante fuente de recursos para financiar las actividades de la Institución" (AUTO; entr. Nº 4; 9: 30-34).

Cuando recurrimos al **entrevistado nº 6,** el primer tema que aborda nuestro interlocutor es la limitación existente cuanto a la configuración de plantillas. Y se compara con los centros concertados de los que dice que "juegan con ventaja por el hecho de poder configurar por sí mismos su propia plantilla" (AUTO; entr. Nº 6; 14: 1-4).

Cuanto a gestión económica se refiere, nos cuenta que "el concierto es insuficiente para satisfacer las necesidades económicas de centros como el suyo, lo que les obliga a buscar recursos a través de la enseñanza no reglada: cursos ocupacionales, oposiciones diversas, etc." (AUTO; entr. n º 7; 16: 12-15).

Así "su concepción de la dirección de centros pasa por el hecho de que el director posea poder real que se concreta, por ejemplo, en que pueda determinar el horario y precisar las tareas del PAS (Personal de Administración y Servicios); con respecto al alumnado, nos comenta que se hace necesario otro decreto de derechos y deberes porque el actual hace inefectivas las medidas de disciplina sobre el alumnado: se precisa de un mayor grado de inmediatez en la aplicación de las sanciones por faltas graves y la norma actual no da una respuesta efectiva a tales cuestiones" (AUTO; entr. Nº 14; 40: 6-12).

… "Y reclama, una y otra vez, mayor poder para el director en el ejercicio de su cargo para que pueda actuar sobre las conductas de los alumnos y del profesorado para hacerlas más racionales y eficaces. Por supuesto, a la par que reclama mayor capacidad de decisión de la dirección nos indica que habría que cambiar muchas de las prerrogativas que la actual ley de la Función Pública concede a los funcionarios: **según él, estos gozan de un excesivo nivel de privilegios que eleva la dificultad de la dirección para exigirles eficacia en el cumplimiento de sus obligaciones"** (AUTO; entr. Nº 14; 40: 19-25).

Y no se cansa de pedir **"mayor capacidad de gestión para poder gestionar medios materiales y recursos humanos adscritos al centro educativo. Explica que todo el mundo recurre a la dirección para expresar sus quejas y que ésta no tiene suficiente capacidad para gestionar la ingente masa de problemas que tiene bajo su responsabilidad"** (AUTO; entr. Nº 14; 41: 4-7).

A la vista de las manifestaciones anteriores le preguntamos ¿están bien las cosas en su situación actual? Nos contesta diciéndonos que **"hay que hablar de los derechos y deberes de la dirección. Por ejemplo, le falta autoridad real. Encuentra contradictorio el hecho de que deba ejercer como jefe de personal pero no le estén conferidas suficientes facultades para llevar a cabo su cometido con eficacia:**

adolece de falta de capacidad decisoria y sancionadora” (AUTO; entr. Nº 15; 42: 7-11).

En su opinión “el director debería tener plena capacidad para sancionar, al menos por faltas leves, tanto a profesores como a alumnos. Se pregunta en voz alta “¿cómo debe actuarse con un profesor que, de forma reiterada, llega tarde a clase? Y sigue razonando de la siguiente manera: ¿qué tipo de sanciones debería poder aplicar el director, de tal forma que le constase en su expediente personal y fueran efectivas? Por ejemplo –propone- la pérdida de un horario privilegiado, que tuviese que recuperar las horas perdidas fuera de horario, etc.” (AUTO; entr. Nº 15; 42: 12-18).

… Y nos sigue explicando que **“los directores no tienen suficiente capacidad para decidir sobre las personas como, por ejemplo, capacidad para influir sobre las carreras del profesorado. Hace falta mayor grado de autoridad real que consistiría, precisamente, en estas facultades.** Aunque hay otros que no tienen tampoco suficiente grado de autoridad moral, y su perfil no parece el más adecuado para el cargo. En resumen, que falta, en general, más autoridad, mayor nivel formativo y más estabilidad en el cargo (como mínimo 4 ó 5 años)” (AUTO; entr. Nº 16; 45: 35-39 y 46: 1-5).

Y, a partir de las anteriores reflexiones nuestro interlocutor se pregunta: “¿cómo se puede gestionar con eficacia si no existen suficientes mecanismos de gestión, si la dirección no tiene suficiente autoridad y si no ha recibido la formación suficiente para ejercer el cargo? Considera que potenciar los 3 ejes anteriormente citados ayudaría a mejorar la dirección” (AUTO; entr. Nº 16; 46: 9-12).

Más adelante, añade algunos matices a lo manifestado al decir lo siguiente: “Pedagógicamente, todo ha de tender a la autonomía. Se necesitan y se pretenden grandes márgenes de autonomía pedagógica en el centro para que este pueda ofrecer una enseñanza de calidad adaptada a su entorno. Lógicamente, dicha autonomía sólo puede ser desarrollada por equipos fuertes y solventes. Sin embargo, en el otro ámbito de dirección, existen elementos que no pueden ser autónomos. En el reparto de los recursos económicos se requiere de un rigor y un escrúpulo que no casa con una dirección autónoma” (AUTO; entr. Nº 26; 83: 7-13).

“Se queja de que, tal como están montadas las cosas, el director debe resolver todos los problemas del centro y no cuenta ni con medios ni con suficiente preparación para ello. Nos explica cuales son las carencias en el ejercicio de su función: **cuanto a la gestión de recursos, falta independencia del centro, no existe un grado de autonomía suficiente como para poder resolver de forma autónoma muchas de las cuestiones (el auténtico poder lo tiene quién puede contratar y despedir;** sería necesario que sí pudiera hacerse desde dentro del centro, tal como ocurre, por ejemplo en Gran Bretaña)” (AUTO; entr. Nº 27; 88: 1-7).

“Sería importante que un director pudiera contratar y despedir igual que puede hacerlo un empresario que tiene aliciente para velar con celo por su propio negocio. A nivel de centro educativo hacen falta tanto el celo por la buena marcha del centro como el poder de decisión que tiene el empresario” (AUTO; entr. Nº 27; 88: 8-11).

"Cree que sería necesario un director del estilo del británico que es un 'dios' en su escuela y ejerce muchas de las funciones de la inspección educativa en el centro. De hecho, considera importantísimo que la 'inspección' esté dentro del centro. Se refiere a que sería deseable que bastantes de las atribuciones que la ley confiere en la actualidad a la inspección fueran ejercidas por la dirección, sobre todo, la evaluación del trabajo docente, la promoción del profesorado, las sanciones por faltas leves al profesorado u otras de similares… Cuanto a las atribuciones del cargo, cree necesario que pueda ejercer un control sobre el personal del centro y que el director sea escogido y evaluado en función del proyecto que presente" (AUTO, entr. Nº 28; 95: 25-28 y 97: 5-7).

No obstante, "echa en falta un mayor poder de decisión por parte del director/a de tal forma que pueda tener en su mano poder coercitivo o disuasivo para hacer más eficaz su labor directiva. También debería ponerse a disposición de la dirección mecanismos incentivadores para que pudiese motivar el trabajo de las personas bajo su responsabilidad…" (AUTO; entr. Nº 41; 149: 25-28).

Le pedimos su opinión sobre el proyecto de dirección que se exige para poder concursar. Nos comenta que **"a muchos se les hace la boca agua hablando del proyecto, pero no tiene ninguna validez: es la Administración la que debe marcar las pautas al respecto, pero no lo hace. Nosotros no tenemos porque inventar nada: somos funcionarios y hemos de cumplir lo que nos marcan las leyes".** "En general, los proyectos educativos de los centros públicos son copia unos de otros. Hay que hacer uno para todo el país. Él no cree en proyectos -nos confiesa-" (AUTO; entr. Nº 47; 174: 31-38).

El siguiente **entrevistado, nº 48**, hace hincapié en la composición de la plantilla. Considera "necesario el poder decidir sobre la composición de la plantilla, es decir, que la dirección del centro disponga de atribuciones para poder confeccionar la plantilla. Para ello, debería haber una bolsa de trabajo en la que se inscribieran todos los candidatos a ocupar plaza y los diferentes centros deberían poder contratar directamente de esta bolsa. En general, pide mayor capacidad de decisión sobre los recursos humanos del centro. Reconoce que la contrapartida al poder que pide para la dirección debe ser una rigurosa y periódica rendición de cuentas por parte de la dirección ante el órgano que corresponda. Es partidario de la evaluación externa de centros que –comenta- ya existe, aunque de forma puntual" (AUTO; entr. Nº 48; 177: 4-13).

"… Igualmente, considera necesario que la dirección de centros tenga mayor capacidad para llevar a cabo la gestión de los recursos económicos de los centros educativos. Que, por ejemplo, puedan incidir sobre el mantenimiento, la limpieza, tener una política de inversiones propia, etc. **Le parece que los centros deberían tener recursos propios para poderlos gestionar autónomamente: que se puedan hacer inversiones en el ámbito del centro"** (AUTO; entr. Nº 48; 177: 31-36).

"… **Considera que falta autoridad real en la dirección: ésta no tiene suficiente poder coercitivo para imponerse sobre le profesorado"** (AUTO; entr. Nº 51: 187: 14-16). Considera necesario que el director/a pueda elegir libremente al profesorado que se adscribe a su centro. También cree importante aumentar las atribuciones de la dirección en cuestiones como: los recursos disponibles, la concesión de becas, la subvención de libros escolares y otros materiales a disposición del centro, entre otros aspectos. Se

queja de que debe estar continuamente pidiendo a las diferentes instituciones materiales para el centro o beneficios para sus alumnos" (AUTO; entr. Nº 51; 187: 30-35).

"Es muy importante que el director/a tenga poder de elección sobre el profesorado", apostilla como comentario final (AUTO; entr. Nº 51; 187: 41-42).

Nuestra siguiente pregunta es: ¿tiene suficiente poder el director/a? Su respuesta es que "en un centro concertado tiene más poder". Tú, que has trabajado en un concertado, ¿lo echas en falta? –le preguntamos-. "no", contesta. Pero reflexiona, después de haber pensado mejor la respuesta, y añade "el año pasado me encontré con un caso en que sí. Cuando tiene un problema grave lo comunica al Departamento y éste ya se arregla" (AUTO; entr. Nº 52; 188: 11-16).

"Considera que la dirección posee las atribuciones necesarias pero que, en general, los procesos burocráticos en las relaciones que ligan al centro con la Administración suelen ser demasiado largos. No considera que a la dirección del centro le falte poder coercitivo-sobre el profesorado-" (AUTO; entr. Nº 52; 188: 20-23).

"No tiene problemas graves, no le faltan herramientas para ejercer la autoridad que le confiere la ley. Echa en falta, quizá, disponer de tiempo cuando vienen los padres a hablar sobre sus hijos y está en clase" (AUTO; entr. Nº 52; 188: 24-26).

Hay también otra contradicción: El director/a **"es responsable de todos y de todo pero tiene muy poco poder de decisión"** (AUTO; entr. Nº 56; 202: 14-15). "En ámbitos como la confección de plantillas –sigue explicando- la rigidez de la Administración es demasiado grande. De hecho, falta autonomía real en los centros educativos. Y faltan también proyectos singularizados para cada centro: son imprescindibles, hay que hacerlos y valorarlos convenientemente. Considera que la piedra de toque de la autonomía de centros reside en la posibilidad de que el centro pueda contratar profesorado. Para ello, propone definir un perfil profesional adecuado a las características y necesidades del centro y que desde esta instancia se pueda contratar, en base al perfil diseñado y aprobado por la Administración, a un 30% de la plantilla. De esta forma, se daría mayor dinamismo a las plantillas de los centros y éstos podrían poner en marcha proyectos educativos propios con mayor solvencia" (AUTO; entr. Nº 56; 202: 15-25).

Añade que **"es necesario que –la dirección- tenga potestad sancionadora por faltas leves, graves y muy graves,** a semejanza de lo que propone el Estatuto de los Trabajadores y que pueda imponer sanciones concretas previo trámite de audiencia al interesado y aduciendo pruebas tal y como se regula en el Estatuto de los Trabajadores" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 18-21).

Opina que "el concurso de traslados debe funcionar siempre, independientemente de la directiva" (ADMN; entr. Nº 61; 214: 22-23). Que **"el equipo directivo debe tener capacidad para poder actuar con inmediatez: poder sancionador y rápido para poder sancionar por faltas graves y menos burocracia"** (AUTO; entr. nº 61; 23-25).

Se queja de que, desde la dirección del centro, "no se tiene ni suficiente poder ni suficiente autonomía" para desempeñar el cargo con todas las garantías de eficiencia y calidad que serían deseables (AUTO; entr. Nº 64; 223:18-20).

Detectamos que habla con cierto pesimismo acerca del trabajo directivo en educación y se nos ocurre preguntarle: ¿qué pasa, es que no van bien las cosas para los equipos directivos? Su respuesta es que "van mal". ¿Por qué? –le preguntamos-. **"Estamos ligados de pies y manos" constituye su respuesta. Le pedimos más aclaraciones: "pocas cosas dependen de ti; tienes poco margen de autonomía para ejercer el cargo y poca gratificación.** Sólo estás contento si te parece que las cosas van bien, pero eso no es evaluable objetivamente, con lo cual siempre te parece que algo se queda en el aire". Y añade "dependen tan pocas cosas de ti que, por muchas ideas, esfuerzo, sacrificio, etc. que dediques al trabajo, todo ello no te garantiza, en absoluto, que vayas a llegar a buen puerto" (AUTO; entr. Nº 64; 225: 28-33).

4.3. LA INFLUENCIA DE LA EVALUACIÓN SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS CENTROS.

Una opinión similar manifiesta el **entrevistado nº 61** al ser preguntado acerca de la conveniencia de hacer una gradación de centros en función del grado de complejidad previsible para su gestión, dice que "sí", que le parece "adecuado" que así se proceda. Y que "hay que valorar la buena gestión directiva otorgando puntos con la finalidad de motivar el buen desempeño, que se reflejen a nivel retributivo a través de los complementos de destino". También considera oportuno "que exista un catálogo de centros complejos a nivel interno del Departamento con la finalidad de destinar a cada centro, en función de su nivel de complejidad, a la persona más preparada para el desempeño del cargo" (FUND; entr. Nº 61; 214: 28-35).

También el **entrevistado nº 62** se hace eco esta idea y sugiere que "deben existir, por tanto, diferentes tipos de centros en función de su volumen, de su dimensión y estructura" y que dirigir un centro educativo depende mayormente "de las personas que no de proyectos concretos: en general falta profesionalidad y un mayor grado de implicación por parte del profesorado con el mundo de la educación". Y sigue razonando en voz alta y haciéndose preguntas como la siguiente: ¿qué pasa si la dirección se halla en situaciones desfavorables, de conflicto? Habrá que ver la globalidad del centro para hacerse una adecuada composición de lugar" (FUND; entr. Nº 62; 216: 14-24).

Reconoce la necesidad de una correcta gradación de centros en función del nivel de complejidad de su gestión al pronunciar las siguientes palabras: **"las necesidades administrativas, económicas, etc. de un centro pequeño no son las mismas que las de un centro grande"** y ello debe ser tenido en cuenta si pretendemos la excelencia en la gestión y dirección de los centros educativos (FUND; entr. Nº 62; 216: 34-36 y 217: 1-2).

Considera que "en los grandes centros, la dirección ha de ser profesionalizada por pura lógica, porque se hace necesario un alto nivel de gestión para conseguir resultados deseables y cree que evolucionamos en dirección hacia el sistema francés de dirección de centros educativos dónde 'monsieur le principal', quién goza de autonomía, tiene toda la responsabilidad de que el centro funcione con la máxima eficacia en su esfuerzo diario. Y realiza funciones que aquí serían, por ahora, inconcebibles: evalúa con mecanismos adecuados para ello, tiene incentivos a nivel de complemento de

productividad, etc. Como puede apreciarse, los parámetros son diferentes con respecto a nuestro país: aquí cobra igual quien hace mucho que quién hace poco, que son nuestros parámetros de funcionamiento clásico" (FUND; entr. Nº 62; 217: 3- 12).

En lo referente a aspectos técnicos de la evaluación de la gestión directiva cabe decir que existe un gran consenso en torno a la necesidad de la existencia de tal evaluación. Lo que ya no queda tan claro es como, cuando y por quién debe ser llevada a cabo dicha evaluación.

Una posible respuesta nos la da, por ejemplo, **el entrevistado nº 34**, quien manifiesta que: "En los centros falta evaluación. Se hace necesario aplicar un plan que ya existe de evaluación exhaustiva de los centros a nivel general. También hay que auto-evaluarse (EVAL; entr. Nº 34; 125: 22-23). Se necesita un control externo muy claro sobre cómo se gestionan los recursos. Y es preciso analizar la forma en que sería mejorable. Es preciso tener objetivos y cumplirlos. Y se hace preciso un control externo. El consejo escolar debe pedir más explicaciones. Es preciso que ejerza un papel más importante. Es preciso reforzar el control que el consejo escolar ejerce sobre el profesorado. Es necesario reforzar el papel del consejo escolar (EVAL; entr. Nº 34; 126: 4-10). Le preguntamos qué órgano debe tener mayor poder decisorio a nivel de centro y nos responde que "el consejo escolar. Considera que éste debe asemejarse a un "parlamento" interno del centro educativo al que la dirección debe "rendir" cuentas de forma periódica" (MODD; entr. Nº 34; 126: 38-41). Continúa diciendo que "todo proyecto de dirección debe comportar una evaluación. En él deben contar unos objetivos claros y realistas que sean mensurables con objetividad para facilitar su evaluación. Repite que es imprescindible la claridad, la concreción, y que hay que evaluar cada curso para poder sacar conclusiones que permitan la mejora continua". Lógicamente, nos vemos en la obligación de preguntarle a quién corresponde hacer esta evaluación, tan necesaria, que es el argumento más repetido en su exposición: "Al consejo escolar y a la inspección", contesta (EVAL; entr. Nº 34; 127: 3-7).

Sigue explicando que los proyectos que conoce, en general, "adolecen de mucha visión global y poca concreción". Añade que considera oportuno que tales proyectos "expliciten objetivos concretos con la máxima claridad". Y que "tales objetivos deben ser medibles" sin necesidad de grandes alardes (EVAL; entr. Nº 34; 127: 11-14). La Inspección –comenta- "sólo interviene cuando hay problemas, cuando existe un ambiente enrarecido". No aparece en los consejos escolares a la demanda de resultados" (ADMN; entr. Nº 34; 127: 17-19). Pide "que se regule que el consejo escolar sea órgano de control y no sólo de consulta" (MODD; entr. Nº 34; 127: 20)… y "pone sobre la mesa la posibilidad de que sea el consejo escolar el más idóneo para contratar el personal adecuado para un centro educativo. Considera que entonces sí que habría codazos para entrar en dicho consejo porque las decisiones que podría este tomar sí que serían verdaderamente relevantes" (MODD; entr. Nº 34; 128: 20-23).

Por su parte, **el entrevistado nº 62** considera que **"es muy importante conseguir resultados: hay que trabajar siempre en función de la consecución de resultados"** pero reconoce que, "en el mundo de la educación, los resultados son más difíciles de evaluar que en el de la empresa". La clave es "hacer una buena planificación del conjunto de elementos que conforman un centro y, de forma especial, del profesorado. También es trascendente "buscar en todo momento el consenso dentro del claustro" y considera como imprescindible el trabajo en equipo" (EVAL; entr. Nº 62; 216: 5-11) …

“Le mencionamos la opinión que muchos tienen en el sentido de que habría que dotar a la escuela de alguna de las características de una empresa y le inquirimos acerca de su opinión al respecto. Contesta que, en referencia a las similitudes entre escuela y empresa, considera que como ventajas puede tener que “los resultados sean fáciles de evaluar” pero como inconvenientes “que el producto es muy diferente”, en referencia, respectivamente, a que adoptar criterios empresariales estándar sobre la base de los resultados obtenidos puede facilitar el control de la gestión pero siendo conscientes que lo producido, es decir, la educación de las personas, es muy diferente de fabricar, por ejemplo, un coche. Cuando de lo que se trata es de educar a personas lo subjetivo, los imponderables, son muy importantes y no pueden soslayarse, sino que deben ser tenidos muy en cuenta por personas que tengan sensibilidad suficiente como para apreciarlos” (PROF; entr. Nº 62; 217: 16-25).

Le preguntamos, a tenor de sus recientes explicaciones, ¿cómo considera que deberían evaluarse los resultados de un centro educativo? Y contesta que “a través del grado de felicidad de las personas, si no fuera esta tan difícil de evaluar”. Para ilustrarlo cita el siguiente ejemplo: “en Finlandia los alumnos salen muy preparados en todas las materias pero se produce un alto nivel de suicidios de chicos en edad escolar” de lo que se deduce que “si un alumno se suicida es que no es feliz y, por tanto, los resultados no son tan óptimos como se preveía” (DISF; entr. Nº 62; 217: 29-33).

Se queja de que “la Administración ejerce un grado de control muy laso sobre muchas cuestiones relativas a la gestión del centro por una parte, pero que tampoco te da recursos ni potestad suficientes para ejercer la autonomía de la que, al menos teóricamente, gozan los centros” (ADMN; entr. Nº 4; 9: 35-38).

Cuando tocamos el tema de la evaluación del centro: ¿quién debe llevarla a cabo y cómo? Nos comenta que “**un primer problema es que no existen criterios básicos para evaluar. Y el segundo que no se puede evaluar a todos los centros con los mismos criterios”.** Sigue diciendo que “también hay que tener en cuenta que hay que evaluar en clave de centro, no desde el punto de vista del profesor. Y hay que tener un buen proyecto para el centro, que debe estar muy trabajado y ser fruto del consenso. Este proyecto debe llegar al nivel de concreción del proyecto curricular” (EVAL; entr. Nº 5; 12: 26-32).

“Le preguntamos por la evaluación interna del centro y nos responde lo siguiente: ‘pasamos la ISO’. Es decir, que contrataron los servicios de una empresa independiente que les evaluó y la evaluación resultó positiva. Como resultado, disponen de la correspondiente certificación que garantiza el cumplimiento de la normativa de calidad. Pero no ha quedado muy satisfecha de los resultados de tal evaluación porque nos comenta que ‘la ISO no les ha aportado nada nuevo, y no han rentabilizado el tiempo y el dinero dedicados a obtener dicho certificado’” (EVAL; entr. n º 7; 16: 32-36 y 17: 1-2).

… También sugiere que “una forma adecuada para potenciar la formación continua de las direcciones es el intercambio de experiencias entre directores a través de encuentros periódicos entre miembros de este colectivo” (FORM; entr. Nº 16; 48: 24-26). Y nos continúa explicando que “la evaluación periódica de la función directiva obligaría a incrementar el número de evaluaciones voluntarias. Pasar con éxito las sucesivas

evaluaciones de la función directiva debería estimularse haciendo que constara en el expediente personal del director/a y permitiendo que ello fuese mérito importante a la hora de elegir destino" (EVAL; entr. Nº 16; 48: 27-31).

"En lo referente a la evaluación de la función directiva llevada a cabo, ésta debe regirse por el proyecto de centro: éste deberá especificar objetivos, planes de actuación, etc. sobre los cuales deberá ser evaluado" (EVAL; entr. Nº 28; 97: 8-10).

(…) Cuando le preguntamos ¿qué tipo de control hay que ejercer y sobre qué?, responde que "sobre el proyecto de dirección, sobre la vida del centro. Y ¿qué hace falta controlar? –insistimos-. La mejora de la calidad educativa, responde. Es necesario analizar el valor añadido que cada institución educativa proporciona a la educación de sus alumnos" (EVAL; entr. Nº 34; 128: 32-36).

"Considera que, en general, falta una mejor selección de personal. Falta mayor control presupuestario y de calidad de la enseñanza impartida. **Falta una mejor gestión de los recursos. En general, se necesita más control, más directamente, con mayor grado de implicación por parte de la Administración local.** Cree que es el consejo escolar quién debe elegir a la dirección, pero con control por parte de la Administración" (EVAL; entr. Nº 34; 129: 36-41).

"Al hacer la evaluación considera necesario hacer la evaluación global de todo el funcionamiento del centro. Las evaluaciones parciales pueden inducir a error y lo que vale, en definitiva, es que el centro produzca resultados globales válidos" (EVAL; entr. Nº 48; 177: 14-16).

> "Considera que, para que la dirección pueda tener el derecho a escoger el profesorado con el que cuenta para llevar adelante su proyecto pedagógico para el centro es imprescindible que tenga responsabilidad clara y directa sobre los resultados que éste produce, si no, sólo se va a escoger a acólitos dóciles que digan amén a todo lo que interesa a la dirección. Cree que se hace realmente necesario un importante cambio de contexto" (EVAL; entr. Nº 54; 192: 34-35 y 193: 1-3).

Este entrevistado "sigue explicando que los resultados de los centros son diferentes de los de la gestión: no pretendamos que nadie se tire piedras sobre su propio tejado. Es imprescindible **una evaluación de centros externa y objetiva que ponga de manifiesto los verdaderos resultados conseguidos por el equipo directivo y el personal del centro** considerado conjuntamente" (EVAL; entr. Nº 54; 193: 10-13).

"La máxima responsabilidad de la dirección del centro es sacar el máximo rendimiento posible a cada uno de los alumnos que la sociedad ha puesto bajo su guardia y custodia. Considera que, en general, hay contradicciones en el sistema educativo cuanto a la evaluación de resultados, que no es suficientemente objetiva" (EVAL; entr. Nº 54; 193: 13-15).

Seguimos tocando el tema de la evaluación. Le preguntamos qué opina acerca de la evaluación de la función directiva de los centros. Y recogemos las siguientes opiniones acerca de la evaluación de los centros: "En los centros públicos, la evaluación se diluye, es mas burocrática". Explica que "su actual centro, situado a las afueras de la ciudad y con un sólido prestigio institucional, pertenece actualmente a la red pública de centros,

pero en sus inicios había sido privado, lo que motiva que su idiosincrasia aún conserve ciertos rasgos y valores de su antigua condición cuanto a auto-exigencia en el trabajo" (EVAL; entr. Nº 56; 200: 24-31).

Con respecto a los problemas que podría presentar tal modalidad directiva ve el de los "amiguetes" del director/a por lo que considera imprescindible "una evaluación frecuente y rigurosa de la labor directiva y de la gestión del centro" (EVAL; entr. Nº 60; 212: 11-13).

Le preguntamos qué necesita un directivo para mantenerse en el cargo, qué nivel de exigencia debe dar, qué evaluaciones debe rendir, cómo se combate el peligro de monotonía y de relajación. Recogemos lo siguiente: "es necesario evaluar la función directiva con criterios objetivos" (EVAL; entr. Nº 62; 218: 32-35).

Y duda de que los resultados en formación generados por un centro educativo sean evaluables: "no sé hasta qué punto los resultados son evaluables y si lo son con inmediatez". Sigue explicando que "los procesos educativos son de muy difícil evaluación, ¿cómo los evaluamos?, por tanto" en referencia a que no aprecia con claridad la bondad de los métodos que se emplean para evaluar la calidad educativa que dimana de un determinado centro (EVAL; entr. Nº 64; 223: 20-25).

No se muestra en absoluto partidaria de un posible sistema de elección democrática de la que la figura del director/a alegando "que puñetas hacen los profesores decidiendo quién es su jefe/a" (SELD; entr. Nº 66; 229: 25-26) pero sí reconoce el derecho de los profesionales de la educación a participar en la evaluación de la función directiva que soportan reconociendo que "hay que tener en cuenta la opinión de los que padecen la dirección a partir de evaluaciones periódicas" (EVAL; entr. Nº 66; 229: 26-29).

Sale a relucir en nuestra interesante conversación el tema de la evaluación y le pedimos que nos explique su visión de la misma. Con respecto a la evaluación opina que "deben establecerse diferentes parámetros, en función de las particulares características de cada centro pues éstos son diferentes en cuanto a formación, alumnado, entorno, etc., factores que no pueden ser soslayados a la hora de pedir cuentas" (EVAL; entr. Nº 64; 225. 4-8).

Al amparo de lo visto en las líneas precedentes, le preguntamos: si te fuese conferida la facultad y la obligación de evaluar centros educativos, ¿en qué aspectos concretos centrarías tu atención para saber si la gestión de un centro educativo es buena o mala? A lo que responde del siguiente modo: **"1º En el nivel y calidad de la participación de la comunidad educativa; 2º En el talante que demuestra el director/a con respecto a los diferentes sectores de la comunidad educativa; 3º En el método y rigor que aplican en su trabajo diario; 4º En la capacidad para recibir propuestas o ideas de padres, alumnos, y comunidad en general; 5º En el número de reuniones que realiza el equipo directivo, en las reuniones de departamento, de equipo de ciclo, etc."** (EVAL; entr. Nº 64; 225: 15-23).

4.4. LA INFLUENCIA DEL SISTEMA DE SELECCIÓN Y DEL PERFIL DEL DIRECTOR SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA.

En la línea ya expuesta anteriormente, **el entrevistado nº 31** responde con un claro "sí" a la pregunta habitual de la investigación: ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? y se muestra claramente partidario de una dirección profesionalizada que aúne "competencia y formación con capacidad para la gestión" (MODD; entr. Nº 31; 111: 4). **Asimismo "cree que la dirección profesional puede ser también muy participativa si se sabe estimular dicha participación"**. Nos recuerda por ello que "la Constitución, en su artículo 27, reconoce un cierto grado de participación por parte de la comunidad educativa. Y, lógicamente, hay que cumplir con lo que ordena la norma básica del Estado" (PART; entr. Nº 31; 111: 5-6). Por otra parte, "considera dudoso que un centro pueda funcionar sin un estilo participativo" (MODD; entr. Nº 31; 111: 9-10).

Pero –sigue explicando- **"el estilo de dirección, en definitiva, lo marca el talante de cada director/a o de un equipo directivo. No obstante, considera que la participación es inherente al hecho de educar.** El grado y los ámbitos a los que se traslade la participación ya son otra cosa" (PART; entr. Nº 31; 111: 11-13). Esta opinión, que reseñamos por su carácter paradigmático, compendia y aclara las cuestiones expuestas en reciente anterioridad. Al igual que, por ejemplo, la entrevistada nº 36, el presente entrevistado –nº 31- hace hincapié en la necesidad de que el candidato/a posea un "talante adecuado". En la entrevista nº 36 podíamos leer, en respuesta a la habitual pregunta, lo siguiente: "sí, es posible, pero habrá pocas personas que tengan suficiente capacidad" (PERD; entr. Nº 36; 133: 3-4) pues considera que primaría el primer aspecto sobre el segundo. "Es difícil –añade- pues considera que, en general, este perfil de director se inclinará más hacia la profesionalidad, y ello iría en detrimento de la democracia" (PERD; entr. Nº 31; 133: 6-7).

Considera que, "en caso de conflicto, aparecería el dictador –explica-. Pero, en última instancia, dependería de la seguridad que tuviera en sí mismo: el talante, la personalidad, son esenciales" (PERD; entr. Nº 36; 133: 9). Tales declaraciones, de hecho, se asemejan a las del entrevistado nº 31, quién manifiesta **"pero el estilo de dirección, en definitiva, lo marca el talante de cada director/a o de un equipo directivo"** (PERD; entr. Nº 31; 111: 11-12).

Por tanto, si la clave radica en el talante, ¿cuál debería ser ese talante que adornare a la persona que buscamos para ejercer la función directiva con justicia y eficiencia? Hallamos una posible respuesta en las manifestaciones de la **entrevistada nº 36** quien reclama para tal persona "mente abierta, serenidad; equilibrio interior, que sea estable emocionalmente; que no se ahogue en un vaso de agua; tolerante, compresivo, equilibrado; que no se deje arrastrar por filias y fobias, que sepa aceptar la crítica, exigente consigo mismo y con los demás, pero equilibrado y sereno, y que no sea un demagogo" (PERD; entr. Nº 36; 133: 10-15). Y, además, debe ser alguien capaz de "engrescar", es decir, de seducir, o dinamizar a aquellos a los que lidera. Le pedimos a nuestra amable interlocutora que nos describa sucintamente el que **considera el perfil idóneo para el cargo**, ante lo cual sugiere lo siguiente:

> "Que posea unos buenos conocimientos de pedagogía y de didáctica

- Que tenga psicología práctica
- No tienen porque dar clase
- No obstante, considera que ‘el contacto con los chavales es importante’
- Una experiencia mínima docente de 10 años
- Que tenga ‘madurez como docente para evitar la borrachera inicial y para saber sacar lo mejor del alumno’
- Que posea unos buenos conocimientos de legislación educativa
- Que no sea ajeno a cuestiones contables y presupuestarias
- Que tenga capacidad para ‘engrescar’, es decir, para seducir a la gente a la que lidera” (PERD; entr. Nº 36; 133: 28-39).

En la posible profesionalización de la función directiva en educación la misma entrevistada, atisba unos posibles efectos negativos, que exponemos a continuación:

- Si el director/a sale malo, va a ser muy difícil quitárselo de encima.
- Podría crear mal ambiente: servilismo, tiranía, etc. que pueden llegar a hacerlo horroroso (PROF; entr. Nº 36; 134: 18-20).

Le preguntamos si será posible paliar o incluso evitar los aludidos efectos negativos de tales conductas. Y responde que “sí, a través de la evaluación y con pluses económicos que premien la buena gestión” (FUND, entr. Nº 36; 133: 21-23). No obstante, reconoce que la profesionalización “puede llegar a ser buena porque el que llega desde fuera del centro puede aportar un nivel mayor de objetividad, sin resquemores ni malos rollos” (PROF, entr. Nº 36; 133: 19-21).

Para **el entrevistado nº 31** son los “legisladores los que deben concretar el grado de participación que se considere idónea” (PART; entr. Nº 31; 111: 18-19). Sigue explicando que “en los centros públicos la ley hable de órganos de gobierno y de gestión, con lo que vemos claramente que eleva el listón participativo de la comunidad educativa. De ello se deriva que, forzosamente, deben existir órganos personales de gobierno y órganos colegiados” (MODD; entr. Nº 31; 111: 20-23). No obstante, la LOCE (2002) “cambia la terminología: ahora el consejo escolar ya no es el órgano de gobierno de los centros. Interpreta que se trata de un intento, por parte del gobierno de derechas que promulga la LOCE (2002) de soslayar los planteamientos emanados de la LODE (1985) y abrir así el camino hacia una posible profesionalización de los órganos unipersonales de gobierno de los centros” (MODD; entr. Nº 31; 111: 24-28).

Para justificar este giro normativo reflexiona de la siguiente manera: “la experiencia durante los 17 años en que los consejos escolares han detentado el poder de tomar decisiones en la gestión de los centros educativos no ha llegado a ser exitosa pudiéndose apreciar que, salvo excepciones, **el sistema no ha funcionado a un nivel alto de eficacia.** Por otra parte, la comparación con los países de nuestro entorno deja sin justificación la existencia del consejo escolar en nuestro país, al no existir una figura similar en el resto de Europa” (MODD; entr. Nº 31; 111: 32-38).

Por este motivo, “intuye en el espíritu de la nueva norma (LOCE, 2002) una intención de llegar a la profesionalización de los órganos unipersonales de gobierno de los centros” (PROF; entr. Nº 31; 111: 39-40). Dado que destaca esta tendencia de la LOCE en el sentido de profesionalizar la función directiva, le preguntamos por el perfil de los futuros directores profesionales, y nos manifiesta lo siguiente:

“1º. Experiencia mínima: 5 años como docente. También es importante haber ejercido otros cargos de responsabilidad en centros educativos.
2º. Tener una formación de largo alcance que se subdividiría en dos: inicial y continuada. Cuanto a formación inicial, una diplomatura universitaria. También considera necesario tener conocimientos en cuestiones como historia de la educación, pedagogía general, gestión de RRHH, en estrategias de resolución de conflictos, en temas jurídico-económicos y administrativos, más un período de prácticas al lado de un director experimentado en ejercicio”.

3º. Necesita de ‘autoritas’ –autoridad-. Entiende como tal aquella cualidad personal de los gobernantes que normalmente se denomina ‘carisma’. Sin una adecuada forma de comportarse, sin un nivel alto de capacidad intelectual, sin una vocación y capacidad para el liderazgo importante, no puede ejercerse la ‘potestas’ –el poder-. Es más, es preciso que la autoridad sea aceptada por la mayoría. El tipo de liderazgo que se requiere es el liderazgo moral” (PERD; entr. Nº 31; 112: 10-23).

Nuestra obligación, lógicamente, es preguntarle ¿cómo se reconoce dicha autoridad? Y esta es su respuesta: “La autoridad no se puede testar –responde- y sólo puede ser detectada cuando ya se ha ejercido. La autoridad sólo puede ser reconocida cuando ya ha sido probada. Si una persona tiene oportunidad de demostrar sus condiciones para ejercerla pero la comunidad a la que se dirige no le reconoce dicha autoridad, no hay nada que hacer, no la tiene” (PERD; entr. Nº 31; 112: 24-28).

Le hacemos ver que este sistema presenta enormes contradicciones dado que se requiere saber ex ante quién tiene capacidad para ejercer autoridad y su sistema de identificación sólo lo detecta ex-post. Nos contesta **“que el equilibrio personal, la ecuanimidad, la valentía moral, la capacidad para reflexionar y actuar de forma coherente con lo reflexionado, etc.”** (PERD; entr. Nº 31; 112: 29-33) serían las evidencias que delatarían la existencia de un nivel adecuado de autoridad.

Considera que **“la persona que sirve para ejercer tiene una personalidad racional, es justa, ecuánime, emocionalmente equilibrada y fuerte, analítica, desapasionada y sabe poner un alto grado de compromiso en el trabajo que desempeña y con la institución a la que representa. Estas cualidades deben tenerse ex ante para que puedan quedar constatadas después de la experiencia en el ejercicio del cargo”** (PERD; entr. Nº 31; 112: 34-39).

Siendo este el perfil idóneo para el directivo profesional que pretendidamente buscamos, se nos ocurre preguntarle quién debe realizar el “test”, es decir, ¿quién puede y debe seleccionar al candidato/a a director/a?, a lo que responde sin dudar “aquellos a los que debe dirigir” (SELD; entr. Nº 31; 112: 40-41), respuesta que, en nuestra opinión entra en contradicción –aparentemente, al menos- con el modelo directivo profesional que hemos estado diseñando conjuntamente. Si quienes deben seleccionar son precisamente aquellos a los que debe dirigir el directivo profesional, el modelo es más participativo que profesional, cuando menos desde nuestro apriorístico punto de vista. Pero, abiertos de mente y espíritu, continuamos nuestra indagación sobre el tema.

Seguimos inquiriendo a nuestro amable interlocutor ¿quién debe tener acceso a la formación que capacita para el ejercicio del cargo? Al respecto, postula que “se tiene

que garantizar la ecuanimidad en el trato a través de una selección en base a parámetros objetivos" (SELD; entr. Nº 31; 112: 42-44). Y entramos nuevamente en contradicción –desde nuestro apriorístico punto de vista- dado que ahora se están postulando "parámetros objetivos" para seleccionar a los candidatos cuando hace poco la idea dominante era que no se podía saber ex ante quién daba el perfil por requerir necesariamente de la "autoritas" y que debían ser "aquellos a los que tiene que dirigir" (SELD; entr. nº 31; 112) los que le eligieran.

Quede muy claro que agradecemos de corazón la colaboración de éste y de todos los demás entrevistados y que nuestra forma de razonar ejerciendo de abogado del diablo es sólo una licencia dialéctica necesaria para hacer notar al lector las dudas que genera el pretendido encaje de los dos modelos directivos aquí tratados, el profesional y el participativo. A partir de las sugerencias de nuestro interlocutor y desinteresado colaborador, sin el cual no sería posible llegar a conclusiones válidas, razonamos lo siguiente:

- **PRIMERO:** Si son "aquellos a los que tiene que dirigir" los más adecuados para descubrir la verdadera "autoritas" del candidato, el adecuado "talante" para dirigir, la profesionalización de la función directiva requiere, como paso previo imprescindible, de una elección por parte de la comunidad educativa de quién deba encarnar la figura de director/a. Una vez elegido/a mediante el mencionado procedimiento podría llegar a plantearse el profesionalizar a estos "cargos electos" quienes, para seguir detentando tal condición deberían, en buena lógica, someter su gestión a periódicos controles en forma d elecciones por parte de la comunidad educativa.

- **SEGUNDO:** Si aceptamos la hipótesis opuesta, es decir, que sí pueden detectarse ex ante y en base a parámetros objetivos las cualidades que dan la "autoritas" y el adecuado "talante" entonces la selección podría realizarse de otro modo a través, por ejemplo, de una comisión de expertos –como la propuesta por la LOCE, 2002- o a través de profesionales de la selección de Recursos Humanos quienes, en base a una serie de parámetros objetivos y a su experiencia seleccionan, desde hace tiempo, a los directivos de la empresa privada con un índice de acierto notablemente alto. Otra cuestión sería determinar qué papel debería jugar en este proceso la comunidad educativa quién, dada la importancia participativa que pretendemos dar al modelo, tendría que colaborar en el mismo bien a través de la emisión de su opinión razonada en el momento de la elección, bien mediante la emisión de juicios razonados de forma periódica que valoren la calidad de la gestión padecida.

De hecho, casi todos los entrevistados reconocen la necesidad de algún tipo de control sobre la gestión directiva. Una parte importante de los mismos nombra al consejo escolar como la instancia idónea para llevar a cabo la evaluación del desempeño directivo. Pero existen numerosas discrepancias en torno al hecho de si conviene o no atribuir al consejo escolar potestades directivas y también en si hay que confiar en exclusiva a este órgano la potestad de seleccionar al director/a del centro. Y en este tema en concreto, es decir, en el "quién" debe seleccionar al director/a radica buena parte del quid de la cuestión que nos ocupa.

La facultad de seleccionar al director/a confiere mucho poder fáctico a quién la detenta. La LOCE (2002) otorga una influencia decisiva a la Administración a la hora de seleccionar al director/a, como ya se ha analizado en anteriores capítulos. Asimismo, una buena parte de los entrevistados le reconoce de buen grado a la Administración el ejercicio de tal derecho dada su condición de propietaria de los centros y de responsable, en última instancia, de la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte. Y parece lógico y coherente que así sea pues, de hecho, aparte de que la Administración siempre ha gozado de la prerrogativa de otorgar –o no- el visto bueno a los posibles candidatos al cargo de director para filtrar a los que ha considerado idóneos, utilizando para ello a la Inspección como brazo ejecutor, es ella la responsable en última instancia de todo lo bueno y lo malo que pueda ocurrir en el interior de los centros educativos.

La **LODE (1985)** introdujo una verdadera innovación al otorgar esta enorme responsabilidad en exclusiva a un consejo escolar en el que la Administración no participaba de forma directa. Pero, a través de la **LOCE (2002)** ésta ha recuperado la antigua facultad de intervenir en la elección del director, ante lo cual numerosos entrevistados están de acuerdo.

A priori, un sistema directivo profesional no debería admitir un sistema de selección de candidatos basado exclusivamente en la participación de la comunidad educativa por las mismas razones por las que no se llega a ser catedrático de universidad mediante la votación de los alumnos, el PAS y los demás claustrales. Para llegar a adquirir tan elevado grado profesional se hace imprescindible acreditar una larga y fructífera labor académica e investigadora y ésta debe ser valorada por un tribunal constituido ad hoc y compuesto por catedráticos expertos en la materia evaluada a los que se supone adornados con las cualidades de una alta capacidad técnica, una larga trayectoria profesional y, supuestamente, un alto grado de imparcialidad. Idénticas formas, en sus líneas fundamentales, deberían serle aplicables a la selección del director/a. Aunque ello no es óbice para que, durante su larga trayectoria docente, el profesor evaluado haya procurado ganarse el aprecio y la confianza de alumnos, PAS, colegas profesores, etc. que puedan, llegado el momento oportuno, agradecerle con su sincero aprecio la dedicación demostrada.

Pero una cosa es la trayectoria profesional que debería ser evaluada por expertos en función de parámetros objetivos y otra muy distinta, el mayor o menor grado de simpatía que haya sabido despertar en la gente. Ésta, cuando juzga -cosa que hace habitualmente- se basa en apreciaciones subjetivas como las afinidades personales, las afinidades políticas, un trato deferente por motivos espúrios, etc. que no deberían ser el factor determinante a la hora de seleccionar a la persona más cualificada para ocupar una cátedra universitaria o una dirección de centro educativo, pues estos argumentos son altamente volubles y lo razonable sería fundamentar una elección tan importante en argumentos más sólidos.

Pero, además de ello, la dirección profesional de centros precisa de una cuidadosa planificación que incluye aspectos tales como el diseño de una carrera directiva motivadora que la haga atractiva a los ojos de profesionales eficientes; una gradación de centros educativos en función del grado de complejidad de su gestión; una objetiva, cuidadosa y periódica evaluación del desempeño basada en parámetros racionales y conocidos de todos; una promoción imparcial y basada en méritos debidamente acreditados; una formación continua sólida, rigurosa,

práctica y altamente especializada que tenga carácter obligatorio para los directivos profesionales, etc.

"La elección democrática de la figura del director/a no es eficaz: en el ejercicio del cargo no se dispone de la suficiente autoridad y el poder que detenta el director/a tiene unos visos de inestabilidad y de provisionalidad que hacen poco eficaz su ejercicio. Habría que cambiarlo pues es necesario que el director/a disponga de más autoridad en el ejercicio de su cargo porque afecta mucho a la eficacia del sistema" (SELD; entr. Nº 13; 36: 4-8).

"Nos sigue explicando sus ideas acerca de la fuente de inspiración y del carácter que deben impregnar una buena función directiva: hay que apreciar a los alumnos, debe haber una vocación docente demostrada. Un profesor/a debe tener un buen "feeling" con sus alumnos y un directivo debe haber sido antes un buen profesor. Debe tener la capacidad de sentir empáticamente con las personas que tiene a su cargo. Ante todo, un director debe ser un buen gestor de Recursos Humanos. Y debe tener autoridad Le preguntamos cómo se demuestra ésta: "pues transmitiendo la sensación de que la última palabra corresponde casi siempre a él/ella como director/a" (PERD; entr. Nº 4; 10: 19-26).

"Es preciso, para ser director, que a la persona que ejerce el cargo le agrade el conflicto, que le vaya la marcha. El director de un centro debe ser consciente de que, sobre todo, es un director de personas, y debe conocer bien a las personas, tanto en su forma de comportarse individualmente como en grupo. Y ha de tener claro que los conflictos son inevitables y frecuentes. La pericia que demuestre en su resolución ha de ser la principal baza en el éxito de su gestión" (PERD; entr. Nº 22; 73: 7-12).

En términos similares se expresa el entrevistado nº 1 quién "hace especial hincapié en el hecho de que el director/a –tal como lo conocemos actualmente- no sea un profesional generado por el propio sistema educativo porque es muy importante que se tomen decisiones con criterios afines a los de la empresa privada si se quiere conseguir la excelencia en la gestión de los centros" (PERD; entr. Nº 1; 1: 34-38).

Más adelante, se le pregunta sobre la posibilidad de que exista "un director pedagógico" que ejerza las funciones de liderazgo pedagógico dentro del centro y sobre qué condiciones debería tener tal persona. De entre los requisitos para el ejercicio de dicho cargo se destaca "una experiencia de entre cinco y diez años como docente –se supone que en centros del mismo nivel educativo- y un formación pedagógica suplementaria que haya podido obtenerse con la asistencia a cursos de formación importantes de entre 100 y 200 horas. Y que tenga talento para la resolución de conflictos internos". (PERD; entr. Nº 1; 2: 19-25).

Comenta que "ha visto demasiados cambios y un exceso de direcciones puestas 'a dedo' desde arriba. No obstante, hay que ver como va el actual proceso en base a la aplicación de la norma de 2002 (LOCE). 'En Barcelona se han producido 47 vacantes'" –nos comenta- (SELD; entr. Nº 30; 107: 32-34).

Le preguntamos, ¿cómo sería posible crear un colectivo lo suficientemente amplio de personas motivadas para gestionar la educación de una manera profesional? Nos

comenta que “existe un exceso de burocracia, que hay que rellenar demasiados papeles. Le da miedo la gestión de los RRHH, es decir, **la gestión de los intereses de todo el claustro, del conjunto de la comunidad educativa. Esto le da miedo”** (PERD; entr. Nº 41; 150: 10-14).

La **entrevistada nº 42** “nos explica su motivación para acceder al cargo: cree que es bueno, necesario, pasar por cargos directivos. Tiene unas ideas que plasma en un proyecto y además contaba con el equipo adecuado. Las líneas maestras de su proyecto pasan por lograr la calidad, globalmente considerada, del centro. No fue la búsqueda de poder lo que la motivó a preparar su acceso a la dirección, sino la voluntad de servicio a la comunidad educativa: ella no se fundamenta en el autoritarismo, sino que escucha a todos. No está en el cargo porque busque algo para sí misma. Y esto le da libertad. Su motivación pasa por poder conseguir una educación integral para sus alumnos” (PERD; entr. Nº 42; 152: 3-11).

Opina que “el último decreto sobre dirección (LOCE, 2002) es consecuencia del hecho que cueste hallar voluntarios para el cargo de director/a. Hay que estimular a la gente para que se presente mediante normas adecuadas. Constata, sin embargo, que no todos sirven para ejercer el cargo de director/a y que, en general, a la gente le cuesta asumir responsabilidades” (SELD; entr. Nº 42; 153: 20-23).

“Los compañeros le dirán ‘¡preséntate, que te apoyaremos!’ y esa será la señal para que dé el paso hacia delante y acceda al cargo” (SELD; entr. Nº 44; 163: 19-20).

Tampoco le agrada el sistema que dimana de la última ley educativa (LOCE, 2002) del que dice que “no puede funcionar porque va demasiado a lo simple: unos méritos mal determinados, que no miden el verdadero potencial para dirigir. Por haber detentado cargos directivos como jefe de departamento o haber pertenecido al consejo escolar te conceden similar puntuación que por haber estado en la dirección del centro: esta forma de valorar no es adecuada” (SELD; entr. Nº 47; 174: 17-22).

Por tanto, ¿tú anularías el actual sistema de méritos?, le preguntamos. “Sí, pero no en una primera fase: sí los pediría para poder acceder al concurso de méritos, pero no en fases ulteriores del proceso. Los méritos basados en la experiencia –dice- no pueden ser el principal medio para diferenciar entre los candidatos sino que deben hallarse vías alternativas”. Añade que “es preciso escuchar al claustro: este se da cuenta de quién es el mejor candidato y le impele a presentarse”. Pero reconoce “que, a veces, incluso este sistema falla y el pretendido candidato no sale” (SELD; entr. n ºº47; 174: 23-27).

Por su parte, **el nº 48** “no considera oportuno que pueda acceder al cargo alguien que no procede del mundo de la docencia porque no sabría cómo tratar a los alumnos. Cree que el director debe provenir del mundo de la educación porque debe tener experiencia docente y conocimiento de la etapa que está dirigiendo. Podría ser de fuera, pero mejor que no”, comenta. “Es necesario que conozca la realidad interna de los centros, el contexto –añade-. Y también es necesario conocer a fondo los recursos que estás gestionando” (SELD; entr. Nº 48; 176: 17-23).

… La última pregunta que se nos ocurre hacerle es ¿por qué crees que te eligieron a ti y no a otra persona para el cargo? Contesta que "por las buenas relaciones que mantiene con todos y por su alta capacidad de trabajo" (PERD; entr. Nº 49; 181: 30-32).

"Para el ejercicio del cargo considera que son necesarios grandes dosis de sentido común: coherencia y sentido común conforman el buen ejercicio de la tarea directiva. Y hay que buscar siempre la buena sintonía, el buen ambiente entre compañeros. Le preguntamos: ¿si fueras el encargado de seleccionar a un buen directivo escolar, cómo lo harías, qué cualidades buscarías? Contesta que: sentido común, ganas de trabajar, que sepa motivar ('engrescar') a la gente, que tenga cualidades de 'apaga-fuegos', que esté bien aceptado dentro del claustro, que tenga capacidad para tomar la iniciativa" (PERD; entr. Nº 52; 188: 29-35).

… Cuando le preguntamos ¿cómo crees que debería plantearse el acceso y la permanencia en la escala directiva? Contesta que **"para acceder a la misma hay que tener una experiencia mínima docente y también en el ejercicio de otros cargos en educación. Cuanta mayor formación y experiencia, mejor.** Le hablamos de la posibilidad de que existieran directores que accedieran al cargo sin contar con experiencia docente o sin pertenecer a cuerpos docentes del Estado. Y se muestra reticente al respecto: prefiere gente conocida, con valía y consideración grandes, de consenso" (PERD; entr. Nº 52; 182: 22-29).

Para acabar la entrevista, debemos constatar "su interés en que, en primaria, el sistema de elección más aceptado sería el de una persona de consenso perteneciente al claustro a la que después se daría la correspondiente formación para que pudiera tener suficiente bagaje de conocimientos para el ejercicio de tareas directivas" (SELD; entr. Nº 52; 189: 30-33).

"Para cubrir el puesto de director que queda vacante, se hace una votación en la que sale elegido 'el que había sido secretario en su candidatura, que es hijo único de maestros (conoce bien la idiosincrasia de la profesión) y es una persona muy organizada, trabajadora e inquieta que siempre está innovando'. Detenta el cargo durante 8 años en los que lleva a cabo una magnífica gestión. Su estilo se basaba en una gran organización, mucho orden, pero le faltaba capacidad de improvisación: 'si hubiese querido repetir, aún estaría en el cargo. Pero no quiso'" (SELD; entr. Nº 55; 198: 26-32).

"Y es en ese momento en que, 'por acuerdo del claustro, se decide que las 3 personas más votadas por éste se comprometerán a tirar adelante una candidatura para la dirección del centro'. Ella es una de las elegidas y se encarga de llevar hacia delante el proyecto directivo. Forman equipo y hasta el día de hoy. De eso hace unos 5 años" (SELD; entr. Nº 55; 198: 33-36).

"Pero se topan con una ley del PP (LOCE, 2002) que se basa en criterios distintos a los electivos. Pero le dicen 'Carme, continúa'. Y, 'aunque el actual equipo desea volver al aula y se ofrecen para ayudar a quién quiera entrar, se ven obligados a continuar porque nadie, ni de dentro ni de fuera del centro, quiere optar al cargo'. Tanto la Inspección como el claustro insisten en que continúe pero ella dice que no quiere. Pero, finalmente, la Inspección logra convencerle" (SELD; entr. Nº 55; 198: 37-42).

“Ella considera que elaborar un proyecto y presentarlo ante una comisión es rebajarse. Se le hace extraño que alguien pueda preguntarle: ¿y que nota has sacado? Le parece que tener que pasar ante una comisión es rebajarse: se tenía que haber hecho boicot a la norma” (SELD; entr. Nº 55; 198: 43-44 y 199: 1-2).

“Durante este último proceso de elección, la Inspección buscó a candidatos pertenecientes al claustro, sobre todo, entre los más antiguos, pero nadie quiere presentarse. Considera que, en escuelas como la suya que funcionan democráticamente, sería un verdadero fracaso que viniera alguien de fuera Es consciente, sin embargo, que siempre tendrá preferencia alguien de dentro: ‘ojalá saliera siempre alguien de dentro’- sentencia-” (SELD; entr. Nº 55; 199: 5-8).

Cuando entramos a considerar las manifestaciones **del nº 56** leemos que él “ha sido elegido para el cargo”, con lo que se hace evidente que cuenta con un importante apoyo por parte del claustro (SELD; entr. Nº 56; 200: 4-5). Le preguntamos –con afán de saber qué cualidades le diferencias del resto- ¿por qué le han elegido a él y no a otro/a? Por su “alta capacidad para el diálogo, porque sabe escuchar, porque sabe hacer participar a los demás: a la hora de tomar decisiones tiene en cuenta las opiniones de los demás maestros y sabe buscar consensos, haciendo que la gente se implique, fomentando el debate y la toma de colectiva de decisiones. En definitiva, que la gente participe colectivamente. Pero las iniciativas parten de la dirección” (PERD; entr. Nº 56; 200: 6-11).

Con respecto a nuestra pregunta, considera que “si que pueden ser compartidas” y que “depende en gran medida del talante de la persona que ejerza la dirección”. “Hay que estar convencido de la función que se está ejerciendo y también estar educado para ello” (PERD; entr. Nº 56; 200: 12-14).

Considera que “la elección tiene inconvenientes: falta de candidatos, poca motivación personal para ejercer la función directiva, etc. En los medios empresariales, promocionar se considera un mérito y tiene mucho valor, pero en el magisterio, no se valora, sobre todo, por falta de reconocimiento del estatus directivo y económico” (SELD, entr. Nº 56; 200: 15-18).

“Nos explica que la primera vez que fue elegido para el cargo se presentaron dos candidatos. Y que la suya, junto a su equipo de entonces, resultó elegida, siendo el consejo escolar el que decidió” (SELD; entr. Nº 57; 203: 30-33).

Al volver al **entrevistado nº 56,** vemos como “pone como ejemplo de ello su propio caso. “A los 2 años de llegar a su actual centro ya lo eligieron para desempeñar el cargo de director, aun cuando había maestros con mayor antigüedad, tanto de permanencia en el centro, como de trayectoria en la enseñanza. Y cree que dicha elección fue un acierto con lo que concluye que no es la antigüedad en el centro o en la profesión el criterio principal para la elección de la persona más adecuada para desempeñar cargos directivos” (SELD; entr. Nº 56; 201: 40-43 y 202: 1-2).

“De la misma manera, el director/a debe responder a un perfil, adecuado a las características y necesidades del centro. Y si la persona adecuada no se encuentra en esos momentos formando parte del claustro, debe ser buscada fuera” (PERD; entr. Nº 56; 202: 26-28).

Por su parte, **el entrevistado nº 57** nos dice que él no desea "gente especializada en dirección, sino gente que sea universal, educadores universales". Él apuesta por la "elección por parte de la comunidad educativa en base a un proyecto" (SELD; entr. Nº 57; 203: 6-8).

Le preguntamos acerca de las **cualidades personales** que debe tener un buen director/a: 1º "Saber escuchar el triple de lo que habla"; 2º "Ser trabajador, 'currante' al máximo, sin escatimar horas ni minutos al centro"; 3º "Que tenga bien claro que la principal tarea de un director/a no está dentro del instituto sino fuera, haciendo relaciones políticas, comerciales, etc. Y "tiene que saber delegar en el resto del equipo directivo, tutores y profesores" (PERD; entr. Nº 59; 209: 23-28).

Tiene muy claro que **"no es adecuado el concurso de méritos (LOCE, 2002) porque sólo tiene en cuenta la experiencia y conculca el interés y las ganas de participar y hacer de la gente nueva"** (SELD, entr. Nº 61; 213: 21-25).

Se pregunta a sí mismo en voz alta "¿una dirección profesional?". Y se responde: **"Sí, pero no la colocada desde lo alto de forma arbitraria"**. Considera que una dirección profesionalizada implica un cuerpo de directores adecuadamente seleccionado y formado "con una magnífica preparación directiva y con autoridad" (PROF; entr. Nº 58; 205: 23-30). **"Ahora tienen poder, pero no autoridad: ésta emana del individuo por sí mismo, que la ha ganado con sus méritos. En cambio, el poder le viene dado desde fuera"** –explica- (PERD; entr. Nº 58; 205: 20-22).

Le preguntamos ¿cómo se gana autoridad?, ¿qué méritos son los que realmente deben contar a la hora de seleccionar a un director/a de un centro educativo? Responde que la "formación académica, la experiencia docente, la experiencia en otros cargos directivos, la formación específica enfocada a la gestión de centros" son los méritos realmente importantes (PERD; entr. Nº 58; 205: 23-27). Y recalca la necesidad de hacer los "procedimientos selectivos transparentes" sugiriendo la idea de que no siempre puede darse por supuesto que se va a seleccionar a la persona con mayores méritos al tiempo que suelen abundar los intereses poco claros que hagan que la elección se incline hacia candidatos de escasa idoneidad (SELD; entr. Nº 58; 205: 27-30).

Considera que, para ejercer la docencia, "debería contarse con la titulación mínima de una licenciatura" y que "para acceder al cargo de director/a de un centro educativo fuera preciso haber ejercido la docencia durante un mínimo de 5 cursos" a la vez que considera la experiencia en el ejercicio de cargos directivos como "deseable, pero no imprescindible" (PERD; entr. Nº 58; 205: 31-35).

Entrando en otro orden de cosas, considera que los "directores/as no deben depender del voto del claustro para ser elegidos o renovados, pero menos aún, de criterios unipersonales de la Dirección Territorial del Departamento" sino que "su elección debería basarse en los principios de mérito, publicidad y capacidad" (SELD; entr. Nº 58, 206: 1-4).

Dice "no" a un cuerpo de directores, pero "sí" a una escuela de directores bien planteada dónde para el acceso al cargo se tenga en cuenta "la experiencia, el currículo,

la formación, y que la selección la realice un equipo de entrevistadores debidamente cualificados" (SELD; entr. Nº 62; 218: 35-38).

Le preguntamos qué opinión le merece la forma que prevé la LOCE (2002) para la selección del director/a: le "parece válida la fórmula" basada en una comisión mixta de la que formen parte el inspector/a del centro, un director/a en ejercicio de reconocido prestigio que no se presente en esa convocatoria para el cargo, un padre o madre y dos o tres profesores en representación del claustro. Éste es para él un adecuado equipo de entrevistadores para seleccionar al candidato/a" (SELD; entr. Nº 62; 218: 39-43).

¿Qué le parece que pueda acceder al cargo una persona que no pertenezca al claustro de profesores del centro? Constituye nuestra siguiente pregunta. Su respuesta es "si, pero…". Éste "pero" abarca las dudas sobre si el candidato foráneo sabrá adaptarse a la idiosincrasia del centro o si será una persona de consenso, entre otras cuestiones. Y sentencia "antes de que venga un candidato externo, mejor buscar dentro". De hecho, "si el claustro presiente el peligro de que venga alguien de fuera puede actuar como revulsivo para que se busque y apoye a un candidato interno que evite dicha amenaza" (SELD; entr. Nº 62; 219: 1-7).

Y cree que sería una equivocación basar únicamente la selección en la posesión de experiencia en el ejercicio de cargos directivos. **"No puede basarse todo en la experiencia porque todo cambia: los alumnos, el contexto legal, todo, y es necesario saber adaptarse".** De hecho, el actual proceso de selección –emanado de la LOCE (2002)- no le parece "demasiado acertado" (SELD; entr. Nº 64; 223: 13-17).

Le preguntamos acerca de los aspectos concretos de acceso a la función directiva y responde que le parecería adecuado "un año de formación previa" y "dos años de prácticas solo" que deberían evaluar "una comisión de tres directores expertos" y matiza lo siguiente con respecto a las prácticas: "el primer año debería estar más tutelado mientras que el segundo debería ser ya evaluable" (SELD; entr. Nº 64; 224: 17-21).

Le preguntamos que idea tiene acerca de los requisitos de acceso y de permanencia en el cargo de director/a. Nos habla de que "5 años de docencia como mínimo a la que debería añadirse una formación complementaria a nivel de postgrado o máster". Los cursillos organizados por el Departamento, que son de 60 horas le parecen "formación insuficiente" para desempeñar con garantías el cargo de director/a. Y considera imprescindible la existencia de una "formación continua que debería estar bajo la supervisión de un tutor o mentor". La misión de éste/a mentor debería servir "para compartir experiencias" (SELD; entr. Nº 65; 227: 21-28).

Le pedimos una opinión crítica sobre el sistema que prevé la LOCE (2002) para el acceso a la dirección de los centros educativos. Contesta que "a día de hoy (19 de mayo de 2004) aún no se ha definido, pues las competencias que tienen las CCAA están aún por desarrollar", pero alega que los requisitos mínimos que a ella le parecen adecuados como garantía de un ejercicio eficiente del cargo son "una titulación mínima de licenciatura a la que convendría añadir un máster especializado en dirección y gestión de centros educativos y experiencia en el ejercicio de cargos directivos y, por supuesto, las "adecuadas referencias" (SELD; entr. Nº 66; 229: 5-12).

Le preguntamos: ¿Cómo se puede diseñar la función directiva para garantizar la máxima calidad en su ejercicio? Contesta que **“a través de un acceso en base a méritos, con la elaboración de un buen proyecto educativo de centro, institucionalizando la evaluación del trabajo directivo y profesionalizándola”**. Sugiere que sea “una empresa privada especializada la que seleccione a los candidatos y luego venga la oposición para consolidar la plaza” (SELD; entr. Nº 66; 229: 13-18).

Le preguntamos ¿por qué no te parece bien que sean los mismos profesores/as los que elijan al director/a? “Hay muchos intereses creados, mucha mediocridad”, contesta. Le preguntamos: ¿te parece bien la LOCE (2002) como marco adecuado para garantizar el acceso de los más capacitados al ejercicio del a dirección? “Sí, es un buen principio” es su respuesta (SELD; entr. Nº 66; 229: 19-23).

4.5. LA INFLUENCIA DEL NIVEL Y CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA.

La valoración que la inmensa mayoría de los entrevistados hace de la participación es alta. Por ejemplo, la opinión al respecto –o similar- del entrevistado nº 57 se repite con frecuencia: “considera que el director/a debe ser el aglutinador del equipo directivo pero no puede concebir la figura del director/a sin el equipo directivo. Hablar de directo/a a solas, no tienen sentido; hay que basarse en el bloque, en el equipo” (MODD; entr. Nº 57; 203: 9-11). Y “el consejo escolar debe vigilar que se cumplan las pautas que marca el equipo directivo” (PART; entr. Nº 57; 203: 11-12). Aprecia mucho “el hecho de poder votar a un equipo, que fue una importante novedad” que él valora en extremo”. (PART; entr. Nº 57; 203: 14-15).

Para potenciar la participación sugiere que “hay que dar protagonismo a los diferentes estamentos del centro”. Con respecto a la participación del profesorado a través de los claustros opina que “los claustros no tienen suficiente razón de ser por el hecho de ser muy numerosos. En ellos no hay diálogo. Se hace imprescindible buscar órganos más pequeños para facilitar el intercambio de ideas entre sus miembros. Sugiere para tal fin las reuniones de tutores, de jefes de departamento, de equipos docentes, etc. Para llevar a la práctica su idea de la participación propone que “hay que dar idea, en todo momento, de que todos trabajamos al unísono: hacer trabajo vertical, a través de los tutores y horizontal a través de los equipos de ciclo” (PART; entr. Nº 57; 203: 19-25).

Igualmente, es partidario de que el consejo escolar sea “órgano de gobierno”. Nos explica que la “primera vez que fue elegido para el cargo se presentaron dos candidaturas y que la suya, junto a su equipo de entonces, resultó elegida, siendo el consejo escolar el que decidió” (PART, entr. Nº 57; 203: 30-33).

A la hora de poner enmarca procesos participativos aconseja basarse en las personas adecuadas y reconoce que “no es fácil ponerlos en marcha”. También opina que “cuesta dinamizar los diferentes estamentos que conforman el centro. Por ejemplo, el AMPA, que depende sobremanera del hecho de hallar padres y madres dinamizadores o no: ¡para que funcione hace falta algo más que la buena fe! –exclama- (PART; entr. Nº 57; 204: 4-6).

Y abunda en la necesidad de líderes idóneos que potencien la participación aduciendo que "la comunidad educativa está constituida por personas: todo depende de saber encontrar a las personas adecuadas. La vertiente humana es el factor más importante. Las reuniones sólo sirven si las dirigen los líderes adecuados" (PART; entr. Nº 57; 204: 8-10).

Ante la pregunta ¿qué opinión le merece el hecho de que un importante porcentaje de directores de centros sean nombrados directamente por la Administración, sin mayor trámite que unas simples consultas a nivel de centro? que se le formula al entrevistado con la intención de hacerle ver que el modelo participativo que con tanto tesón defiende –el emanado de la LODE (1985)- o bien no funciona adecuadamente en muchos centros –los que requieren del nombramiento directo por parte de la Administración- o bien es inexistente, constata que "eso sucede solamente en Barcelona, pero no en Lérida" dónde él reside y trabaja aduciendo que "aquí nos conocemos todos y la gente sabe a quién elige y porqué". Y se muestra viva y repetidamente "partidario del sistema de elección a través del consejo escolar" (SELD; entr. Nº 57; 204: 21-23).

Una opinión muy diferente muestra el siguiente **entrevistado, nº 58**, quién opina que **"la dirección de centros va abocada al fracaso si no se adoptan criterios de empresa privada en la gestión de los centros"**. Lo justifica alegando la necesidad de obtener resultados: "hay que conseguir resultados" (FUND; entr. Nº 58; 205: 5-7) –dice- y considera que, en tal contexto, "una dirección participativa no tendría vida: tener que contentar a todo el mundo no tiene futuro" –sentencia- (PART; entr. Nº 58; 205: 7-9).

Si bien es cierto que hay centros en los que sí funciona el modelo participativo –como el del entrevistado parece poner en evidencia-, en otros muchos, la mayoría, el sistema adolece de serias deficiencias, aunque la Administración parchea tales limitaciones ayudando a las directivas de los centros a controlar políticamente los mismos otorgando 'derecho de pernada' sobre los interinos o sustitutos a través de la potestad que tienen conferida las direcciones de "firmar" su solicitud personal para seguir prestando sus servicios en el centro durante el curso siguiente.

De igual manera, los planes estratégicos cuya razón de ser era alcanzar importantes niveles de calidad en la gestión de los recursos humanos y materiales del centro, se han convertido en un medio para "colocar" a los acólitos y dóciles a la dirección del centro en perjuicio, muchas veces, de otros que, con mayores méritos profesionales, no han tenido oportunidad de entrar a formar parte del claustro del centro en cuestión o, cuando a él han pertenecido, no han mostrado el suficiente grado de sumisión y/o condescendencia con la directiva por confiar más en sus propios méritos que en este injusto sistema de selección.

Los sutiles resortes del poder que accionan las directivas a través de la posibilidad de incluir o no al interesado/a en un futuro/posible plan estratégico o no, de concederle o no el visto bueno a su solicitud de comisión de servicios en el centro en el caso de funcionarios de carrera o, en el caso más flagrante de los interinos, el que puedan ser reclamados o no por la dirección para poder seguir prestando sus servicios en el centro o inclusive, tal como legisla la reciente LOE (2006) que pueda el director evaluar positivamente o no al interino/sustituto para que este libre una de las pruebas de la oposición otorga, de hecho, un considerable poder coercitivo a las direcciones de los centros que es susceptible de ser usado de formas poco éticas.

En teoría no debería ser así, pero los hechos demuestran en la práctica que suele traspasarse el umbral de la manipulación muchas veces y que los controles para impedirlo o no existen o no se aplican como se debería. Al respecto cabe decir que son muchos los entrevistados que ilustran la impresión de que a la Administración sólo le interesa la "tranquilidad, todo lo demás importa bien poco" (ADMN; entr. Nº 63; 222: 6) en el interior de los centros a cualquier precio, prescindiendo, si fuere preciso, de los niveles adecuados de participación y/o de justicia que le son exigibles por ser parte de una sociedad democrática.

El poder, por supuesto, lo ejerce la Administración. Y en el interior de los centros delega en la Dirección, quién imita –y se beneficia de ello en la medida de lo posible- las pautas marcadas por la Administración para ejercer el control político y social interno. Para llevar a cabo sus propósitos, ésta cuenta con otro valioso instrumento: la posibilidad de seleccionar al director, facultad que suele ejercer de forma directa en un importante número de casos -en torno al 60% del total de nombramientos son directos-.

El **entrevistado nº 58** –al que venimos haciendo referencia- continua su exposición preguntándose en voz alta "¿Una dirección profesional?" a lo que se responde "sí, pero no la colocada desde lo alto de forma arbitraria" (PROF; entr. Nº 58; 205: 17-18) consciente de que es la Administración **a través de los servicios de Inspección educativa quien coloca al director en su puesto en un número muy elevado de ocasiones.**

Y, si bien es cierto que la ley le reconoce tal derecho, y siendo lógico que así sea por el simple hecho de ser la propietaria de los centros así como la responsable en última instancia de su correcto funcionamiento, no lo es menos que el uso y abuso de las prerrogativas antes citadas no favorecen, sino que obstruyen, el correcto funcionamiento participativo de los centros llegando a desvirtuar por completo el modelo que se pretende potenciar con las diferentes leyes educativas. Quizá por ello el participante exclama **"¡ahora tienen poder pero no autoridad!"** lo que explica añadiendo que "ésta emana del individuo por sí mismo que la ha ganado por sus méritos. En cambio, el poder le vienen dado desde fuera" (PROF; entr. Nº 58; 205: 20-22).

En parecida sintonía, **el entrevistado nº 61** manifiesta opiniones similares a las ya expuestas al decir que "con la LOCE (2002) el consejo escolar pierde poder para elegir al director, quién pasa a ser escogido a través de un concurso de méritos". Tan novedoso sistema de elección no le parece acertad por no ser "ni chicha, ni limoná", es decir, por no tratarse de un sistema verdaderamente electivo o democrático ni de un sistema realmente profesionalizado, **pues parte de una situación previa de acceso y permanencia en el cargo que se perpetúa a través del concurso de méritos"** (MODD; entr. Nº 61; 213: 6-11).

De la misma forma, el actual procedimiento de elección emanado de la LOCE (2002) no le parece adecuado porque "no se consigue ni la representatividad ni la profesionalización, sino que se crea un 'híbrido' a medio camino entre ambos paradigmas directivos que no recoge los mejor de ambos –tal como debiera- sino sus defectos". De hecho, a él le gustaría "que la Administración se definiese formando equipos profesionales que no se limitaran a docentes o que se apostase claramente por la vía de la elección democrática, volviendo a dar mayor peso al claustro. De hecho, le da

lo mismo uno que otro, pero sí pide que la Administración no haga inventos sino que se defina por uno o por otro" (MODD; entr. Nº 61; 213: 16-20).

También tiene muy claro que "no es adecuado el actual concurso de méritos (LOCE, 2002) porque sólo tiene en cuenta la experiencia y conculca el interés y las ganas de participar y hacer de la gente nueva" (SELD; entr. Nº 61; 213: 21-23). En referencia a las atribuciones de la dirección en temas de gestión de personal opina que – se refiere a la dirección- "debería tener mayor nivel de atribuciones cuanto a gestión de personal. Que el director/a sea jefe de personal del centro pero sin potestad decisoria a la hora de seleccionar profesores porque, de lo contrario, se pueden generar corruptelas". Es decir, cree que el director/a "no debe intervenir en la confección o diseño de la plantilla del centro –para evitar corrupciones- pero, una vez confeccionada ésta, sí debe tener un amplio poder de control sobre la misma" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 8-12).

Igualmente, no considera "que sea oportuno que se rompan los principios de la función pública en lo referente a contratación y gestión de personal" y lo ilustra con el siguiente ejemplo: "en la confirmación de interinos –que dependen exclusivamente de la dirección del centro-, se puede hacer un mal uso de tal potestad y crear, en torno a la dirección, una red de corruptelas, de amiguismos, que sólo favorezcan a los que intervienen en la misma" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 13-17).

Este hecho, fácil de constatar y al que hacen referencia varios entrevistados, es la base del apoyo de muchas direcciones que utilizan la precariedad laboral del profesorado interino y substituto como punto de apoyo para mantenerse en el poder. Como es sabido, estas categorías de profesorado tienen que pasar forzosamente "por el aro" ante cualquier requerimiento de la dirección en todo momento, so pena de verse fuera del centro de su elección o, incluso, sin empleo. Se les puede exigir que callen ante injusticias que hayan visto o padecido; que apoyen o voten a mano alzada en el claustro proyectos impulsados por la dirección sin tener acceso a información suficiente como para valorarlo; que acompañen al alumnado en sus excursiones en lugar de otros profesores con mayor obligación de hacerlo; que presente candidatura al consejo escolar para contar con un voto cautivo en éste al que poder manejar a conveniencia, etc.; Éstas son algunas de las consecuencias de la política de personal en la que se basa el modelo participativo emanado de la LODE (1985).

Abordando el tema desde otros puntos de vista –por tratarse de un prisma de muchas caras- **el entrevistado nº 34** destaca que el modelo LODE (1985) "evidenció una perenne falta de candidatos. Teóricamente, se presentaban proyectos, pero no han funcionado" (SELD; entr. Nº 34; 124: 34-35) y también que "el sistema emanado de la LODE (1985) tienen algunas perversiones que sólo un ojo muy avezado puede detectar. Por ejemplo, el problema consistente en que en muchos centros se presenten candidatos únicos pero que no son candidatos idóneos" (DISF; entr. Nº 34; 125: 16-18). Lógicamente, ante tal problema, la Inspección educativa se encuentra "entre la espada y la pared" porque tiene la responsabilidad de buscar candidato idóneo para detentar el cargo y la tarea no acostumbra a serle fácil (DISF; entr. Nº 34; 125: 19).

Este entrevistado se muestra muy partidario de la participación: prefiere un tipo de dirección que haga participar a la comunidad educativa, lo que implica que ésta debe de poder formular sus propios objetivos. Pero reconoce que "son necesarios mecanismos que regulen o coordinen intenciones y esfuerzos" (MODD; entr. Nº 34; 124: 26-27). Y

advierte que, “a partir de un determinado grado de participación, ya se hace necesario otro órgano que seleccione, que decida” (FUND; entr. nº 34; 28-29) en referencia a que no todo puede justificarse en base a la participación: para que funcione el centro debe contar con un cierto grado de participación, pero también con mecanismos que regulen o coordinen.

Para que funcione el modelo participativo **“es necesario que la información fluya en todos los ámbitos… Es importante una gestión adecuada de la información de los centros. Son necesarias reuniones mejor dirigidas y planificadas”** (FUND; entr. Nº 34; 125:11-13). No considera aceptables “las dinámicas de luchas y discusiones” (PART; entr. Nº 34; 126: 4) en los centros. La participación no es eso. La función del consejo escolar en el proceso participativo le parece esencial: “El consejo escolar es esencial para hacer la adaptación al contexto del centro –opina-. Asimismo, considera fundamental el papel de la comunidad educativa como elemento de control de las actividades del centro: es su derecho y también su deber. La comunidad educativa no puede esconder la cabeza como un avestruz viendo como unos pocos campan a sus anchas” (PART; entr. Nº 34; 126: 20-24).

Para este entrevistado, participar significa también controlar la gestión del centro: “se necesita un control interno muy claro de cómo se gestionan los recursos. Y es preciso analizar la forma en que sería mejorable. Es preciso tener unos objetivos y cumplirlos y se hace preciso un control externo. El consejo escolar debe pedir más explicaciones. Es preciso que ejerza un papel más importante” (PART; entr. Nº 34; 126: 4-8). Considera también que el Consejo Escolar “es perfectamente compatible con la dirección profesional. Y considera al consejo escolar como un órgano verdaderamente útil y necesario” (MODD; entr. Nº 34; 126: 14-15).

En cambio, **“no le parece adecuada la tendencia que impone la última gran ley educativa promulgada en el estado español (LOCE, 2002) en el sentido de postergar al consejo escolar del ámbito decisorio y reducirlo a simple órgano de apoyo y consulta para la dirección de un centro”** (MODD; entr. Nº 34; 126: 16-19). Su ideal de modelo directivo para el estado español pasa por un **“consejo escolar fuerte”** más “una dirección con una buena formación previa y buena formación continua y con poder real” (MODD; entr. Nº 34; 126: 35-37). Se nos ocurre, al oír estas palabras, preguntarle ¿qué órgano debe tener mayor poder decisorio a nivel de centro? Y nos responde que el consejo escolar. Considera que éste debe asemejarse a un parlamento interno del centro educativo al que la dirección debe ‘rendir cuentas’ de forma periódica” (MODD; entr. Nº 34; 126: 40-41). Para este entrevistado, es fundamental la evaluación y considera que ésta debe ser un instrumento puesto al servicio del proceso participativo: el consejo escolar debe evaluar la gestión que lleva a cabo la dirección.

Insiste mucho en que “se regule que el consejo escolar sea órgano de control y no sólo de consulta” (MODD; entr. Nº 34; 127: 20) aunque considera que **“esta asamblea tiene una composición inadecuada por la excesiva dispersión de sus componentes”** (DISF; entr. nº 34; 194) y comenta que “en el consejo los alumnos sólo tienen una participación exclusivamente testimonial” (PART; entr. Nº 34; 127: 21-23). Reconoce que, en general, “estos dos estamentos –padres y alumnos- están, en numerosas ocasiones, mediatizados por la dirección” (DISF; entr. Nº 34; 127: 37-38). También considera que la composición del consejo “es demasiado heterogénea: existe un dispar

nivel de responsabilidad y mucha reticencia a intervenir por parte de los padres o alumnos en determinadas materias" (PART; entr. Nº 34; 127: 34-36).

Por ello, se nos ocurre preguntarle ¿qué hace falta cambiar en los consejos escolares para que sean realmente representativos y eficaces? Y contesta que **"sería necesario arbitrar una mayor participación de las entidades locales (ayuntamientos) así como la presencia continuada de la Administración en los mismos a través de la Inspección educativa"** (PART; entr. Nº 34; 127: 39-42). Le preguntamos acerca de una cuestión que nos interesa mucho como es la de las responsabilidades que le son exigibles al consejo escolar como órgano colegiado y a cada uno de sus miembros de forma individual sobre las decisiones que se toman en el consejo. La dirección del centro tiene muy claramente delimitadas por ley tales responsabilidades y se hace patente que, en última instancia, responde de todo lo bueno y lo malo que suceda en el centro con la facultad de poder repercutir contra quien corresponda los daños causados por error, dolo o negligencia grave. Pero, ¿tienen tal responsabilidad los miembros del consejo escolar? ¿Qué sucedería en caso de que una de las decisiones tomadas en el seno de este órgano fuera en contra del parecer de la Dirección y que ésta se viera obligada a poner en práctica o a dejar que otros lo hicieran y tuviere como consecuencia un importante perjuicio, bien para las personas, bien para los medios materiales de que dispone el centro? ¿A quién cabe entonces pedir responsabilidades?

Es este, quizá, el mayor argumento de quienes pretenden el postergamiento del consejo escolar como órgano de gobierno de los centros educativos. Otro argumento, aunque menos trascendente, puede ser que **"hay poca gente que esté en disposición de realizar esta tarea: parece que sólo entren a formar parte de dicho órgano los castigados"** (PART; entr. Nº 34; 128: 10-11). Es decir, que buena parte del profesorado que accede al consejo escolar en calidad de miembro no lo hace con buena disposición. A ello se une el hecho, reconocido por él mismo, de que "existe un dispar nivel de responsabilidad y mucha reticencia a intervenir por parte de los padres o alumnos en determinadas materias" y que "en general, -reconoce- estos dos estamentos –padres y alumnos- están mediatizados por la dirección" (PART; entr. Nº 34; 127: 37-38).

Si tomamos en consideración de forma global todos estos factores, cabe preguntarse qué legitimidad moral puede poseer dicho órgano representativo al estar compuesto por profesores forzados y con escasa disposición para asumir responsabilidades, padres poco informados o, incluso, convenientemente desinformados por la Dirección de forma tendenciosa, alumnos que tienen miedo de expresarse en público o de las represalias de los profesores y cuando todos ellos, en mayor o menor medida, están mediatizados por la Dirección. Este es otro argumento fuerte para quienes pretenden soslayar al consejo escolar.

La visión general de la participación expuesta en el presente capítulo es mayoritaria entre los participantes en la investigación. Pero existen otras formas de entender el concepto participación. Por ejemplo, la del **entrevistado nº 63** quién se confiesa partidario de "que la candidatura pasase antes por el claustro" para buscar consenso y saber la opinión que le merece al conjunto del profesorado" (PART; entr. Nº 63; 222: 39-41).

Por su parte, **el entrevistado nº 65,** en referencia al modelo LODE (1985) dice que "el modelo participativo tiene sus limitaciones: no se puede gestionar entre iguales pues un

director no es igual que un profesor cuanto a responsabilidad. Son dos roles muy diferentes y es preciso hacer una buena estructuración de las funciones y responsabilidades de cada uno" (PART; entr. Nº 65; 227: 10-13). De hecho –sigue explicando- "cuando no existe una estructuración adecuada, gobierna el claustro, que es un órgano muy difuso" (DISF; entr. Nº 65; 227: 13-14).

Por su parte, **la entrevistada nº 66** vienen a corroborar dicha opinión cuando, al preguntarle ¿por qué no te parece bien que sean los mismos profesores/as los que elijan al director/a?, responde que **"hay muchos intereses creados, mucha mediocridad"** (DISF; entr. Nº 66; 229: 20). Y añade que **"no se muestra en absoluto partidaria de un posible sistema de elección democrática de la figura del director/a alegando "qué 'puñetas' hacen los profesores/as decidiendo quién es su jefe/a"** (SELD; entr. Nº 66; 229: 24-26), aunque sí reconoce el derecho de los profesionales de la educación a participar en la evaluación de la función directiva que soportan al reconocer que "hay que tener en cuenta la opinión de los que padecen la dirección a partir de evaluaciones periódicas" (EVAL; entr. Nº 66; 229: 27-29).

Para la **entrevistada nº 35,** quien confiesa que a ella "la han colocado en la dirección" (DISF; entr. Nº 35; 131: 12) haciendo referencia a que no ha sido elegida sino designada por la Administración, la participación toma un cariz más emocional. Insiste a lo largo de la entrevista en que hay que estar constantemente animando y motivando: **"hay que animar a la gente, estar constantemente animando, transmitiendo calor, dando ánimos de muchas formas diferentes: de palabra, con una palmada en la espalda, preguntándoles por sus problemas, aconsejándoles lo mejor que sepas…"** (LIDD; entr. Nº 35; 130: 34-36). También procura que sus alumnos pasen por su despacho, que la reconozcan personalmente, que se sientan identificados con el centro". Asimismo, intenta "no encerrarse en el despacho y estar siempre disponible para hablar con todo el mundo" (PART; entr. Nº 35; 131: 3-6). Repite con frecuencia que lo importante es hablar con todo el mundo, estar disponible para todo el mundo.

La **entrevistada nº 36,** ante la habitual pregunta de si es posible –o no- hacer compatibles dirección profesional y participación de la comunidad educativa, piensa que "sí, es posible, pero habrá pocas personas que tengan suficiente capacidad" (PERD; entr. Nº 36; 133: 3-5) como para integrar estas dos facetas tan necesarias, es decir, unas altas dotes para la gestión y la toma de decisiones –el profesionalismo- y que, al mismo tiempo, quieran y sepan hacer participar a la comunidad educativa en la gestión y la toma de decisiones. Cree que, "en caso de conflicto, aparecería el dictador. Pero, en última instancia, dependería de la seguridad que tuviere en sí mismo. El talante, la personalidad, son esenciales" (PERD; entr. Nº 36; 133: 7-9). Lógicamente, nos interesa saber qué entiende ella por talante, es decir, le estamos preguntando acerca de cual debería ser, según ella, la estructura de personalidad idónea para hacer encajar, en una sola persona, los dos modelos directivos en cuestión: el profesional y el participativo. Responde que "se requiere una mente abierta, serenidad; equilibrio interior, que sea estable emocionalmente; que no se ahogue en un vaso de agua, tolerante, comprensivo, equilibrado, que no se deje arrastrar por filias y fobias; que sepa aceptar la crítica; exigente consigo mismo y con los demás, pero equilibrado y sereno; y que no sea un demagogo" (PERD; entr. Nº 36; 133: 10-15).

La siguiente pregunta, obligada, debe ser ¿y cómo encontrar a dicha persona?. Contesta que "ella es partidaria de que sea la comunidad educativa la que le escoja.

Nadie mejor que un grupo numeroso de personas que la tratan día a día para conocer si alguien sirve o no para el cargo" (SELD; entr. Nº 36; 133: 16-17). No obstante, piensa que "puede ser bueno porque el que llega desde fuera del centro puede aportar un nivel mayor de objetividad, sin resquemores ni malos rollos" (PROF; entr. Nº 36; 133: 19-21).

A diferencia de esta última entrevistada y de otros, **como el nº 34, el participante nº 37** considera **"que habría que rebajar el nivel de competencias del consejo escolar e incrementar las de la dirección**. Está de acuerdo con los planteamientos de la última gran ley educativa (LOCE, 2002) en el sentido de reducir el papel del consejo escolar a mero órgano de consultivo y de control, pero menguando su capacidad decisoria. Incluso observa con estupor que conserve la competencia de aprobar el presupuesto del centro, competencia que concede un alto grado de poder decisorio" (MODD; entr. Nº 37, 135: 3-8).

A ello se une el hecho de que buena parte de los miembros del mismo –en referencia, sobre todo, a padres y alumnos- no tienen la suficiente preparación como para poder tomar decisiones en el centro. Lo expresa con las siguientes palabras: "la poca representatividad del consejo escolar con respecto a la comunidad educativa, unido al hecho de la poca preparación de buena parte de sus miembros para tomar decisiones es argumento suficiente para que nuestro interlocutor considere que non es el órgano adecuado para tomar decisiones en el centro, función que debería asumir, en exclusiva, la dirección. Sí cree oportuno, no obstante, que el consejo actúe como órgano consultivo" (MODD; entr. Nº 37; 135: 31-36).

Ahondando en el tema de la participación, le preguntamos ¿cómo puede garantizarse el nivel óptimo de participación en los centros educativos dado que, según él, el consejo escolar no es el sistema más adecuado para articular dicha participación? Y responde que "hay que enseñar a la comunidad educativa cómo participar: hay que educar en la participación. A él no le va el director autoritario y no elegiría a un director que viera que es autoritario" (PART; entr. Nº 37; 136: 19-22).

Sigue explicando que **"el director debe tener 'gracia' –es decir, carisma- pero también armas legales para hacer que otros participen. La participación es deseable y necesaria y hay que buscar fórmulas para que se dé en la práctica"**. Nos queda, no obstante, la duda de qué medidas concretas deberían arbitrarse para conseguir la participación, por no hala de ellas. No obstante, añade que la Administración debe tener armas para hacer que los remolones se integren: es un derecho y un deber de todos" (PART; entr. Nº 37; 136: 23-31). Nuestra entrevista acaba y él quiere dejar constancia de que es un firme partidario de la participación en educación y que considera que corresponde a la Administración poner los medios para que ésta sea posible.

Una visión diferente de las anteriores nos la proporciona la entrevistada nº 38. por ejemplo, explica que " en la cooperativa de la que fue fundadora, se regían por métodos asambleístas cuando había que tomar decisiones. Las decisiones importantes que afectaban a la institución se tomaban de forma colectiva a partir de la asamblea de todos los miembros integrantes de la institución. Allí se hablaba, se escuchaban las sugerencias de los que tenían algo que decir y se votaban las propuestas presentadas" (PART; entr. Nº 38; 140: 3-7).

Cuando le hacemos la habitual pregunta: es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? responde que “sí, es deseable y necesario pero, al mismo tiempo, difícil” (MODD; entr. Nº 38; 141: 16). Para llevar hacia delante este proyecto participativo, considera fundamental “la autoridad de la dirección. Si la dirección puede tener autoridad moral, relevante, de referencia para el resto del claustro, esta es la situación idónea. Lo demás, el resto, es el “sálvese quién pueda” que no funciona… primero se necesita encontrar a quién tiene autoridad moral, condición indispensable para ser buen directivo en educación, después es necesario tener aptitudes para el liderazgo y formarse adecuadamente para el ejercicio del cargo” (LIDD; entr. Nº 38; 141: 22-24). Su visión de una posible profesionalización directiva no es buena pues piensa que “incluso siendo posible y deseable, la solución no pasa necesariamente por la profesionalización directiva”(PROF; entr. Nº 38; 141; 20-22) y “cree que en condiciones de profesionalización no se da exactamente el liderazgo efectivo: un profesional de la educación va a ser más un ejecutivo que un líder” (PROF; entr. Nº 38; 141: 25-26).

Con **el entrevistado nº 39** surge la pregunta ¿cómo evaluamos un concepto tan etéreo como la participación? Responde que “con encuestas, mediante entrevistas con la gente; cuantas más entrevistas, mejor. Que la gente responda a la pregunta ¿cómo te sientes? Que todo el claustro, la dirección, los alumnos, el PAS… respondan a esta pregunta”. (EVAL; entr. Nº 39; 143: 10-15). E insiste en que es necesaria la participación del alumnado. Le preguntamos ¿bajo qué presupuestos la organizamos, cómo lo montamos para que tenga cantidad y calidad? Contesta que **“es necesaria la complicidad”** refiriéndose a que un buen directivo debe tener 'feeling' con aquellos a los cuales dirige. Y también que “este sentimiento de complicidad debe ser, necesariamente, recíproco” (LIDD; entr. Nº 39; 143: 19-20). Sin esta condición previa, la participación no será posible. Sigue opinando sobre participación y manifiesta que considera fundamental la participación del alumnado en la vida del centro y, en particular, en lo relativo a la toma de decisiones: “tienen derecho a participar y es necesario que se sientan a gusto con la dirección” (PART; entr. Nº 39; 144: 6-8).

No obstante, considera que no es el consejo escolar sino “el grupo-clase como estructura fundamental para la interacción educativa”. Por ello considera que “la participación del alumnado debe hacerse tomando como referencia el grupo-clase más que el consejo escolar, que es bastante ajeno a la forma de sentir, ver y actuar del alumno”, para lo cual son necesarias –advierte- más reuniones con los padres que tengan en cuenta cómo evolucionan los hijos dentro del grupo-clase. Queda artificial y, consecuentemente, es poco efectivo, pretender articular la participación del alumno a través de una estructura que le es ajena como el consejo escolar” (PART; entr. Nº 39; 144: 16-20).

Por ello, y dentro del marco de esta forma de concebir el proceso participativo aconseja “que, para paliar los efectos negativos que puede tener sobre el rendimiento escolar el paso de la ESO –Enseñanza Secundaria Obligatoria- al Bachillerato, se hagan un mínimo de tres reuniones con los alumnos para explicarles las diferencias de nivel existentes y lo que se espera de ellos. No es aceptable que se deje todo bajo la sola responsabilidad del. No es aceptable que se deje todo bajo la sola responsabilidad del tutor/a, sino que es necesario que participe todo el profesorado afectado para que se debata a fondo el problema” (FUND; entr. Nº 39; 144: 23-28).

Dada mi preocupación por garantizar el adecuado funcionamiento de los consejos escolares, donde le queda expresa constancia de que no existe ni un auténtico y abierto debate de los problemas, ni tampoco que la información importante circule libremente ni llegue a todos los interesados en igualdad de condiciones de manera que pueda ser optimizado su uso, y todos los implicados en la participación puedan madurar libremente sus propias opiniones antes de exponerlas o recibirlas en este foro, sino que más bien sucede todo lo contrario, es decir, que suelen estar sometidos a frecuentes campañas de desinformación llevadas a efecto de forma tendenciosa, habitualmente orquestadas por la dirección o elementos afines a la misma, con la clara intención de perpetuarse en el poder del centro para así seguir ostentado sus arbitrarias prerrogativas. Por ello, requiero del entrevistado su opinión acerca del funcionamiento del consejo escolar. Tengo interés en saber qué opina con respecto ala elección de sus miembros, la forma en que se estructura la participación, la utilidad real de este órgano de participación y decisión. Contesta que **"considera que, en general, los miembros de este órgano están manipulados por la dirección, quién tienen interés en ello y medios sutiles para mediatizar a los miembros del consejo.** Está bien que exista -dice- pero debería contar con mayor proporción de miembros del claustro: hace falta dejar mejor constancia de la opinión del claustro" (DISF; entr. Nº 39; 144: 31-34).

Asimismo, denuncia **"que, en el seno del consejo escolar, se producen situaciones de marcado mercantilismo y tráfico de favores entre la dirección y el consejo escolar, lo que repercute de manera negativa sobre la toma de decisiones pues estas se toman bajo criterios excesivamente interesados"** (DISF; entr. Nº 39; 144: 35-37). Para ilustrarlo, "cita el ejemplo de un comedor escolar que contrataba personas sin tenerlas aseguradas y el consejo escolar, quien lo permitía, se atribuía competencias para ello que, en realidad, no le correspondían y, para taparlo, se extendió una 'ley del silencio' entre sus miembros para así evitar las posibles repercusiones negativas de éste y otros posibles fraudes de análoga naturaleza que se llevaban a cabo desde el citado consejo escolar" (DISF; entr. Nº 39; 144: 37-42).

También se le pregunta ¿cómo cree que debería ser escogido el director/a? a lo que responde que "considera oportuno que la Administración no participase en ningún momento: sólo profesores" (SELD; entr. Nº 39; 145: 1-3). También constata "que, en primaria, las direcciones son más participativas" (PART; entr. Nº 39; 145: 8).

El entrevistado nº 40 se muestra muy crítico con el sistema participativo LODE (1985) al manifestar que "aquellos que defienden la elección democrática de la persona del director/a saben perfectamente **que ni el sistema es democrático ni ésta es la mejor manera de seleccionar al candidato/a. Privadamente lo admiten –ante él lo han hecho- pero públicamente mantienen el discurso 'políticamente correcto' de defender la elección aparentemente democrática"** (MODD; entr. Nº 40; 147: 29-33).

"Privadamente e individualmente se admiten muchas cosas por parte de personas interesadas en temas de educación que, públicamente, no se admiten. A nivel de conversaciones privadas –sigue explicando- se está reconociendo desde hace tiempo que el sistema de acceso a la dirección no funciona y que se hace necesario un cambio" (MODD; entr. Nº 39; 147: 34-37). Igualmente considera que "se hace evidente el fracaso en el funcionamiento del consejo escolar: no existe la tan necesaria participación de los padres" (PART; entr. Nº 40; 147: 38-39).

Por todo ello, considera que **“ha hecho bien la LOCE (2002) en sustraer las atribuciones que tenía el consejo escolar del centro como órgano de gobierno y dejarlo sólo como órgano consultivo. Considera que los únicos órganos de gobierno del centro deben ser el equipo directivo y el claustro de profesores quienes, por estar técnicamente capacitados, son los únicos que deben tener la potestad de dirigir”** (MODD; entr. Nº 40; 147: 39-43). También comenta que el anteproyecto de la nueva ley, LOE (2006), se prevé devolver al consejo escolar atribuciones de gobierno. Él no considera oportuna esta disposición por los motivos apuntados anteriormente” (MODD; entr. Nº 40; 147: 43-44 y 148: 1-2).

Por su parte, **el entrevistado nº 5** “nos recalca la idea que tiene el concepto participación: hay que formar un buen equipo directivo que sepa funcionar como equipo y, al tiempo, sepa canalizar las energías del claustro de forma positiva. E insiste una y otra vez en la importancia de saber formar un buen equipo directivo y de trabajar en equipo. Y este equipo debe tener un proyecto para la dirección del centro que sea reflejo de una forma similar de sentir la vida y de concebir la educación. Cree y confía mucho en los proyectos educativos de centro porque, para poder juzgar, se debe tener un paradigma. Es importante tener un proyecto común y saberlo expresar” (PART; entr. Nº 5; 12: 18-25).

En la misma línea se manifiesta **el nº 14** al comentar, con respecto al modelo derivado de la LODE (1985) que: “Esta ley tenía puntos fuertes y débiles, como todo lo humano, pero a su amparo se llega a crear una situación insostenible: **se pasa en la cuestión de la participación hasta tal punto que resulta inviable por ineficaz su aplicación porque reclama la participación de padres y alumnos en la elección del director/a de tal forma que su voto sea determinante, cuando es de todos conocido que, o bien por ignorancia (alumnos) o bien por falta de interés en el funcionamiento del centro (padres) su participación es muy cuestionable…”** (PART; entr. Nº 14; 37: 12-18).

Aconseja que, “cuando se haya de presentar un proyecto, el candidato lo someta a consideración del claustro y que sólo siga adelante cuando éste haya dado su plácet. Nos comenta que el modelo que emana de la LODE (1985) provoca divisiones y disensiones en el claustro que impiden que un proyecto educativo pueda avanzar y ser efectivo” (PART; entr. Nº 14; 39: 39-43).

Por su parte, **la entrevistada nº 32** “considera que se hace necesario fomentar lo que ha dado en llamarse ‘Escuela de padres’ para explicar a los padres cómo pueden ayudar y potenciar la formación de sus hijos. Le preguntamos acerca del consejo escolar. Nos comenta que es consciente de que la participación de padres y madres es floja en general pero que con su esfuerzo -hace que los padres y madres se presenten como candidatos anunciándose en carteles- logra que la participación suba en la escuela hasta el 25%” (PART; entr. Nº 32; 116: 27-33).

“También ayuda facilitando las votaciones a través de poner un horario más adecuado a las necesidades de padres y madres. Y es partidaria –recomienda que así se haga- de facilitar el voto por correo o la delegación del mismo. Por lo que respecta a la participación real de padres y madres en el consejo escolar nos explica que hay 6 ó 7

escogidos que asisten con regularidad a las sesiones y se implican activamente en las cuestiones planteadas. En general, tiene la sensación de que el consejo escolar está concebido más para informar a los padres que para que éstos puedan contribuir a tomar decisiones que afecten al centro" (PART; entr. Nº 32; 116: 34-36 y 117: 1-6).

También nos comenta que "observa un cierto grado de contradicción porque, al ser representantes, es preciso que informen al resto de padres y madres sobre las actividades propuestas, las decisiones tomadas, etc. Para cumplir tal finalidad los padres y madres representantes en el consejo escolar publican artículos en la revista del centro y conforman diversas comisiones que se reúnen de forma periódica. La información que generan las diversas actividades de estas comisiones se edita y se pasa a los padres" (PART; entr. Nº 32; 117: 7-12).

"Cuanto a los delegados, no tienen unas funciones expresamente definidas para ellos. Considera que deberían tener estipuladas unas funciones con mayor concreción. Nos sigue comentando que ella fue representante de los profesores en el consejo escolar y llegó a la conclusión de que la junta del AMPA no necesariamente tiene que estar representada en el consejo escolar" (PART; entr. Nº 32; 117: 19-27).

También nos explica "que las AMPA's (Asociaciones de Padres y Madres de alumnos) tienen un importante papel como facilitadoras de recursos económicos. Ha costado que el consejo escolar se vinculase claramente con el AMPA. También se ha hecho necesario difundir la forma en que se comunica a los padres todo lo relativo al consejo escolar" (PART; entr. Nº 32; 117: 24-27).

"No sabe cual es la función y la utilidad del representante del ayuntamiento en el consejo escolar. En un principio hacía de 'comodín', de puente, pero no ve clara su función. El representante que tienen asiste a las reuniones y toma nota, pero poca cosa más. En su centro están 14 profesores de los cuales 5 o 6 representan al claustro ante el consejo escolar" (PART; entr. Nº 32; 117: 28-32).

"Los niños y niñas también participan en forma de un consejo de delegados/as. Se reúnen una vez al mes y hablan de aquello que les preocupa: de si hay problemas con algún profesor, de si el centro está bien organizado, de si tienen suficientes espacios comunes para reunirse, etc. Este consejo se renueva cada año a partir de 3er. curso hasta 6º e informa al resto de clases" (PART; entr. Nº 32; 117: 33-37).

"Igualmente, hacen una valoración de cómo funcionan las cosas a través de la 'evaluación de resultados'. En su centro no se da clase de religión. En su lugar tienen asambleas en las que se imparte tutoría y se tratan los problemas que puedan existir" (PART; entr. Nº 32; 117: 38-41).

"Considera que un centro educativo es más que la suma de las individualidades que lo componen. Es necesario que, en conjunto, todas esas individualidades que conforman la escuela: profesores, alumnos, padres, PAS… caminen en una única dirección, que tengan un objetivo común. Cuando este objetivo está claro y haya sido asumido por la comunidad educativa, ya se encargará el profesorado, de manera individualizada, de hacer que las cosas funcionen en su aula delante de sus alumnos" (PART; entr. Nº 34; 124: 19-24).

Cree que tampoco “es admisible la ausencia de proyecto. Es necesario que exista una línea común de actuación, compartida por muchos (mejor por todos, aunque es difícil) que genere ilusión. Es preciso imaginar mecanismos que sean capaces de generar ilusión y de renovarla constantemente” (LIDD; entr. Nº 34; 128: 45-46 y 129: 1-2).

“El consejo escolar es, para nuestro interlocutor, un órgano vital del centro pues garantiza la participación de la comunidad educativa en la gestión. Por tanto, es deseable que represente a los distintos estamentos y sectores que forman la base social de la institución. Anteriormente ha reconocido (con un “sí” pronunciado con la boca pequeña) que, en muchas ocasiones, es susceptible de ser copado o controlado por la dirección, que lo mueve a voluntad. Sin embargo, repite una y otra vez que es el órgano que debe actuar como guardián de la soberanía de la comunidad educativa y es imprescindible en el entramado de la participación democrática. Por ello, se esfuerza en explicar que debería tomarse con mucha seriedad la participación en el mismo y que las personas que fuesen sus miembros deberían ser elegidos de forma muy cuidadosa y responsable” (PART; entr. Nº 34; 129: 3-13).

Considera fundamental la participación del alumnado en la vida del centro y, en particular, en lo relativo ala toma de decisiones**: “tienen derecho a participar y es necesario que se sientan a gusto con la dirección”** (PART; entr. Nº 39; 144: 6-8).

“Valora que existan personas diferentes y que haya problemas en el centro. Sin un oportunidad para aprender y para mejorar. Te hace madurar –explica- que haya personas que piensen diferente. Su método para dirigir consiste en ir dando ideas. Y dejar que sean los demás los que elijan y las hagan suyas. Así todos participan y se tiene la impresión de que todo es muy democrático” (PART; entr. Nº 42; 152: 20-25).

“Reflexiona que cualquier idea, si es propuesta directamente por el equipo directivo, tiene menos aceptación que si es algún miembro del claustro el que la pone sobre la mesa. Hay que dejar que la gente participe y tome la iniciativa” (PART; entr. Nº 42; 152: 26-28) –comenta-.

“Si no existe un firme compromiso por parte del claustro, la participación es inviable. Debe ser éste el que desee la participación y, al tiempo, el que haga un buen uso de ella. No obstante, cree que la existencia de un equipo directivo autoritario sería deseable para el centro cuyo claustro de profesores no desee implicarse en la gestión participativa. Pero ante un claustro con ganas de participar, es del todo inviable” (PART; entr. Nº 42; 153: 10-12).

“El profesorado que participa en el consejo escolar tiene la misión de aportar la versión de lo que sucede en el día a día del aula a este órgano” (PART; entr. Nº 43; 156: 30-32).

“La participación de verdad, la profesional, conlleva necesariamente los siguientes requisitos:

1º Ceñirse al ámbito pedagógico: que participe el profesorado profesionalmente.

2º Es necesario que el director sea docente.

3º Hay que profesionalizar la gestión directiva" (PART; entr. Nº 46; 171: 34-38).

El **entrevistado nº 46** se pregunta, al respecto del ejercicio de la función directiva, ¿qué es participar? Y no responde exactamente a la pregunta que él mismo se formula, pero tiene claro que no es viable poner a todos, profesores, padres, alumnos, etc. "en el mismo saco" "¿por qué?", sigue preguntándose. "Porque hablar, opinar, está bien, pero quién habla no tiene responsabilidades: ¿con qué queda ligado a lo que propone?; ¿ante quién responde si se equivoca?; ¿Qué responsabilidades le exigen las leyes de sus actos?" Concluye diciendo que "es una entelequia pensar que la participación debe ir más allá de la simple expresión de opiniones o del derecho a conocer el porqué de las decisiones que se van a tomar" (PART; entr. Nº 46; 170: 38-41 y 171: 1-4).

Al **entrevistado nº 49** "le preguntamos acerca de su opinión sobre el consejo escolar. Considera tal órgano como útil, importante, necesario, pero poco representativo": sólo participan en las elecciones un 10% de los padres; los alumnos que forman parte del consejo están poco preparados para asumir funciones directivas. Nos explica que es difícil estimular la participación, que a la gente le cuesta implicarse" (PART; entr. n º 49; 179: 19-23).

"En todo caso –insiste- hay que procurar que la gestión sea, en todo momento, lo más participativa posible. En su centro es él quien marca las líneas pedagógicas: cambio de las antiguas metodologías de la clase magistral para incorporar las nuevas basadas en el proyecto; trabajar los valores (cristianos en su caso) que primero se inculcan a los profesores, que ejercen de correa de transmisión a sus alumnos; las tutorías, que son uno de los fundamentos de la metodología educativa del centro y todo sin perder de vista el objetivo esencial del centro que es el formar personas, no sólo instruir" (PART; entr. Nº 49; 181: 11-17).

"… En general, la implicación de la gente, depende demasiado de la voluntariedad y no debería ser así" (PART; entr. Nº 56; 201: 17-18).

Y "el consejo escolar debe vigilar que se cumplan las pautas que marca el equipo directivo" (PART; entr. Nº 57; 203: 11-12).

Explica que **"antes había elecciones a cargos unipersonales: se podía votar a personas solas, sin el equipo**". "El hecho de poder votar a un equipo fue una importante novedad" que él valora en extremo. Sigue explicando que es necesario que el equipo "sea coherente y que sus miembros sean personas con afinidades y con plena dedicación al centro" (PART; entr. Nº 57; 203: 13-15).

Y sigue aconsejándonos de esta manera "hay que dar protagonismo a los diferentes estamentos del centro. **Los claustros no tienen suficiente razón de ser por el hecho de ser muy numerosos. En ellos no hay diálogo.** Se hace imprescindible buscar órganos más pequeños para facilitar el intercambio de ideas entres sus miembros". Sugiere para cumplir con tal finalidad las reuniones de tutores, de jefes de departamento, de equipos docentes, etc.". "Hay que dar idea en todo momento de que todos trabajamos al unísono: hacer trabajo vertical a través de los tutores y horizontal a través de los equipos de ciclo" (PART; entr. Nº 57; 203: 19-25).

Y el consejo escolar ¿qué función tiene en todo ello? Le preguntamos. Responde que **“cuesta organizarlo”.** Sugiere que “hay que cuidar al PAS (Personal de Administración y Servicios) porque es la verdadera cara del centro: hay que otorgarles protagonismo y valorar su trabajo” (PART; entr. Nº 57; 203: 26-29).

Declara que **“cuesta dinamizar los diferentes estamentos que conforman el centro”.** Por ejemplo, el AMPA, que depende sobremanera del hecho de hallar padres y madres dinamizadores o no: para que funcione hace falta algo más que la buena fe” (PART; entr. Nº 57; 204: 4-6).

Le preguntamos cómo considera que debe articularse la participación en los centros educativos para ser eficaz. Contesta que “la comunidad educativa esta constituida por personas: todo depende de saber encontrar a las personas adecuadas. La vertiente humana es el factor más importante. Las reuniones sólo sirven si las dirigen los líderes adecuados” (PART; entr. Nº 57; 204: 7-10).

Y considera que, en tal contexto, **“una dirección participativa no tendría vida: tener que contentar a todo el mundo no tiene futuro”** –sentencia- (PART; entr. Nº 58; 205: 5-9).

Considera como **“muy democrático y necesario que los órganos de elección del centro sean elegidos por la comunidad educativa”** (PART; entr. Nº 57; 204: 26-29) (hace referencia a sus representantes en el consejo escolar).

Le preguntamos acerca del consejo escolar: que haga una valoración crítica sobre su funcionamiento. Nos dice que “hay que escuchar a padres, alumnos, etc.” Considera que **“el ayuntamiento, en secundaria, tiene poco que ver” y que “los consejos escolares demasiado numerosos son poco operativos”** (PART; entr. Nº 60; 211: 13-16).

Sigue explicando que **“el representante del ayuntamiento no tiene demasiado sentido en secundaria” y que, en su ciudad, “el consejo escolar municipal no funciona bien”** (PART; entr. Nº 60; 211: 21-26).

Cuando fue director “intentó que la participación de los alumnos fuese más intensa, pero no tuvo éxito en el empeño”. Le preguntamos por el motivo y contesta que no se coordinan bien entre ellos, que no se saben organizar adecuadamente” y que, en general, “el alumno no se implica lo suficiente en la dinámica del centro, que van mucho a la suya, que pasan del instituto” (PART; entr. Nº 60; 211: 27-31).

Él entiende que, **“en la dirección educativa, el verdadero artífice del proceso debe ser el equipo directivo, no la persona del director/a y que aquel, sin el apoyo expreso del profesorado, no puede funcionar”**. Y que, lógicamente, “el director/a sin el equipo, no es nada” y lo mismo le ocurre al equipo directivo sin el apoyo del profesorado que “tampoco es nada”. En la misma línea opina que “todas las instituciones y ámbitos del centro deben participar en su dirección” y que “el proyecto educativo es básico y que todos debemos ser conscientes de ello para que pueda ser consensuado y hacer que participen en su elaboración todos los estamentos de la comunidad educativa: consejo escolar, AMPA, familias, profesorado, alumnos, etc.” (PART; entr. Nº 64; 223: 26-34).

Le preguntamos: ¿qué es participar en educación? Con la intención de que nos explique su visión del concepto participación. Responde que "participar es: 1º Cumplir con lo que te corresponde, 2º Tienen que existir órganos, que son las personas; 3º Ser tutor, es participar; 4º asistir a las reuniones, ya es participar; 5º delegar, delegar mucho; 6º No mostrar indiferencia ante lo que acontece en el centro (PART; entr. Nº 65; 228: 34-38).

Al oír estas referencias nada favorables al mantenimiento del poder decisorio por parte del consejo escolar, es nuestra obligación buscar los motivos profundos de tal aversión, por lo que le preguntamos ¿qué opinión tienes acerca de los consejos escolares? Ella responde que le parece "una comparsa directiva, un remedo de parlamento para apoyar al cacique de turno para que éste/a pueda repartir prebendas a los mediocres que le rodean" (PART; entr. Nº 66; 230: 13-18).

De sus repetidos comentarios y opiniones, difíciles de recoger, por ser frases sueltas, se deduce que no es partidaria de otorgar al consejo escolar capacidad de decisión pero sí lo reconoce como foro de debate y de asesoramiento de la dirección quién debe tener, según ella, la verdadera capacidad para tomar decisiones en el centro.

4.6. LA INFLUENCIA DE UNA POSIBLE PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA SOBRE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN.

Uno de los problemas que intenta poner al descubierto la presente investigación es el de la falta de la adecuada estructuración de una carrera directiva atrayente en el ámbito de la educación primaria y secundaria para personas verdaderamente capaces. Sin previamente no se articula una carrera directiva atrayente, no se va a captar a los que tiene un nivel alto de capacidades y formación para el desempeño de cargos directivos que huirán hacia trabajos mejor valorados por el mercado.

Como bien expresan numerosos entrevistados, el complemento por el ejercicio del cargo no es suficientemente atractivo. Por ejemplo, en palabras de presente entrevistado "por término medio sólo unos 360€" (FUND; entr. Nº 30; 108: 25) que le parecen claramente insuficientes. Lo mismo piensa otros muchos entrevistados (FUND; entr. Nº 3; 7: 31-33; FUND; entr. Nº 4; 10: 35; FUND; entr. Nº 34; 124: 16-18; FUND; entr. Nº 37; 138: 6-7; FUND; entr. Nº 64; 223: 5-6).

Llegados a este punto, se nos ocurre una pregunta: **¿puede la profesionalización directiva arreglar este problema?,** es decir, a través de dicha profesionalización con todo lo que ésta debe implicar: mayor nivel de formación, tanto inicial como continua; una periódica y rigurosa rendición de cuentas, etc. ¿puede plantearse una adecuada carrera directiva que premie a aquellos profesionales realmente eficientes y les retribuya conforme a sus merecimientos debidamente acreditados? ¿Sería un buen aliciente para captar a los más capaces una carrera basada en la formación, la evaluación rigurosa y el reconocimiento de los méritos demostrados en forma de prestigio profesional y el correspondiente incremento de haberes? ¿Actuaría como efectivo estímulo para potenciar la mejora de la calidad en educación? ¿No es lógico que la calidad en educación comience por una gestión eficaz del centro y que ésta sólo es posible si se facilita el acceso al cargo de los más preparados y capaces y se les incentiva adecuadamente por la doble vía de la rendición periódica de cuentas y la adecuada

retribución de los méritos profesionales acreditados. Son éstas, entre otras muchas, preguntas a las que la presente investigación pretende dar adecuada respuesta, aunque sabemos que nuestro empeño no es fácil.

La realidad de la dirección de centros, como es bien sabido de todos, se nos presenta como compleja siempre y contradictoria la mayor parte de las veces: como un poliedro irregular que recibe la luz del sol durante todo su curso diario que éste refleja, ofreciendo, ante el ojo humano, visiones diferentes de sí mismo en función del ángulo desde el que reciba la luz. No obstante, nuestra capacidad de abstracción nos permite diferenciar la realidad objeto de nuestro análisis (el prisma) de un efecto distorsionador (la luz solar sobre el prisma) y, con paciencia y habilidad, podemos aislar a ambos y analizar aquellos aspectos de la realidad que realmente nos interesan alejados de los efectos que lo obstaculizan.

Así, por ejemplo, en **la entrevista nº 63** podemos leer, en referencia al sistema francés –profesional, como es sabido-: "Igualmente considera negativo 'el gran abismo existente entre el claustro y la dirección' propio de los centros franceses. Este hecho 'repercute negativamente sobre las posibilidades que tiene la dirección a la hora de investigar la verdad sobre un suceso ocurrido en el aula o en cualquier otra dependencia del centro: al existir desconfianza con respecto al director no se le suele contar la verdad sobre lo ocurrido. Aquí, en Cataluña, es más fácil que un profesor/a le diga la verdad al director/ a' " (PROF; entr. Nº 63; 221: 14-20).

Nuestro interlocutor aporta más opiniones. Por ejemplo, halla positivo que "no deban hacer ninguna hora de clase" y que "estén descargados de llevar la gestión económica del centro" de la que se ocupan los secretarios-administradores nombrados para esta función o el Departamento. Y también considera positivo "que las direcciones francesas no tengan que depender de los intereses privados y corporativos de los profesores individualmente considerados o del claustro en su conjunto: no están ligados ni moralmente ni materialmente a los intereses de padres, profesores o alumnos. En última instancia, no tiene que votarles nadie" (PROF; entr. Nº 63; 220: 33-37).

Como negativo, da cuenta de que las direcciones **"son independientes de los intereses de la comunidad educativa, pero no de los del Estado, de los que suelen ser servidores gregarios"** (PROF; entr. Nº 63; 221: 6-7). Y lo compara con lo que sucede en nuestro país diciendo que, por ejemplo, "Aquí, en Cataluña, los equipos directivos suelen poner los intereses internos del centro por encima de cualquier otra consideración hecho que, en Francia, sería inconcebible. **Los directivos franceses tienen mentalidad de inspector: sólo sirven a los intereses del Estado"** (PROF; entr. Nº 63; 221: 10-11)

Y añade otro inconveniente consistente en que **"al no hacer clase, con el tiempo se olvidan de los que es el aula: viven el aula desde lejos y pierden sentido de la realidad"** (PROF; entr. Nº 63; 221: 12-13). También hace notar la posibilidad de comisión de arbitrariedades: "el peligro de arbitrariedades que pueden llegar a cometer cargos directivos que no tienen la obligación de responder ante la comunidad escolar a la que dirigen. Sin embargo, cree que "sólo se llega a las malas en determinados casos muy flagrantes". Pero ante todo, recalca que "se crean dos mundos completamente separados entre sí: el claustro por una parte y la dirección por otro, que no es bueno para el centro" (PROF; entr. Nº 63; 221: 29-33).

Consideramos a estas palabras como suficientemente expresivas y claras como para no requerir de más comentarios. Estos son algunos de los inconvenientes que puede originar un sistema directivo profesional. Y, como es bien sabido, uno de los objetivos de la presente investigación consiste en indagar acerca de la posibilidad de crear un sistema –o modelo, o paradigma, o…- que integre lo mejor de los dos modelos conocidos hasta el momento: el participativo y el profesional. Todas las preguntas, argumentaciones, e indagaciones contenidas en la presente investigación se someten a este objetivo.

Al respecto, el presente entrevistado sugiere que **"le parece bien que haya alguien profesional, pero que el equipo directivo mantenga el contacto con el claustro en todo momento y sea escogido por éste".** Sin embargo, reflexiona y manifiesta seguidamente que el director/a profesional "se encontraría muy solo". Y comenta que, en Francia, al profesorado –con el que ha tenido ocasión de intercambiar impresiones- el sistema de la dirección profesional "no les gusta". Explica que existe "mucha incomunicación entre la dirección y el claustro y frecuentes malos rollos: ven a su director como aquí a un inspector/a, como una amenaza y algo extraño a ellos" (PROF; entr. Nº 63; 221: 34-42).

Hallar una solución realista –tal y como pretendemos- al complejo problema que estamos tratando no es fácil. Eso ya lo sabíamos antes de empezar a proyectar la presente investigación. No obstante, es imprescindible que los profesionales de la investigación educativa se planteen con seriedad esta importante línea de investigación dado que son harto evidentes tanto las limitaciones del actual modelo directivo español como las de otros modelos, en apariencia más contrastados, de nuestro entorno.

Como ya se ha explicado al hacer la introducción, una parte del problema radica en el hecho que no puede simplemente importarse un modelo extranjero e implementarlo en nuestro país porque nuestra cultura política y social, nuestra especial idiosincrasia así como el sedimento que en el acervo cultural propio han ido dejando los modelos precedentes obligan a pensar en la necesidad de un nuevo paradigma que, conjugando lo mejor de lo precedente con las innovaciones organizativas que, por fuerza –so pena de condenar a la ineficiencia al sistema- habrán de ser introducidas de forma paulatina.

Si la solución fuera tan fácil como la mera importación de un modelo de nuestro entorno europeo, sin más, la presente investigación no tendría sentido. Pero se hace evidente que la solución es más compleja. La otra parte del problema consiste en diseñar un nuevo modelo o paradigma organizativo que no adolezca de los defectos habituales en los prototipos diseñados en laboratorios o plantas de diseño industrial y que pueda ser implementado satisfactoriamente mejorando lo preexistente.

Si seguimos con el análisis de las manifestaciones por **el entrevistado nº 63** que critica el sistema de elección emanado de la LOCE (2002) por **"perpetuar equipos directivos sin que tengan que someterse a la periódica aprobación por parte del consejo escolar"**, porque en su elección "la comunidad educativa no tiene ni voz ni voto" y porque, en la práctica, "amenaza con convertirse en un sistema de co-optación dónde el actual director/a elige a su sucesor/a a dedo para poder reproducirse así sin límite de tiempo" (MODD; entr. Nº 63; 221: 43-45 y 222: 1-3).

En su opinión, **“esta forma de elección implica que, en caso de conflicto en el centro con alguna de sus instancias, siempre se va a decantar –se refiere a la directiva- a favor de la Administración, que es la única que tiene un peso específico importante en la elección”.** Ello supone, en la práctica, tener que acarrear con todos los defectos del sistema francés pero sin ninguna de sus virtudes”. De hecho –sigue explicando- “la memoria, el proyecto educativo, la evaluación de méritos para acceder al cargo, son atribución personal de la figura del director/a”. E insiste en que “El sistema emanado de la LOCE (2002) evolucionará hacia la co-optación pura y dura” (MODD; entr. Nº 63; 222: 7-14).

Un somero análisis de tales declaraciones podría ser el siguiente: el actual modelo (enero de 2006) es el que emana de **la LOCE (2002)** desarrollado por cada Comunidad Autónoma en base a sus correspondientes decretos y en él se puede atisbar un tímido intento de profesionalizar la función directiva, aunque es muy discutible la forma en que lo hace. En el desarrollo que, a través del decreto se hace de tal norma en Cataluña, el peso que se otorga a la experiencia directiva es muy alto, lo que determina que, de facto, el factor crítico para el acceso a la función directiva sea la experiencia previa en el ejercicio de cargos directivos en educación y, de forma acentuada, el cargo de director.

También tiene una importancia relativa grande, aunque ya en una segunda fase del proceso -a la que no se puede acceder sin haber superado la primera-, la valoración de un proyecto de dirección que presenta el candidato que haya superado con éxito la primera fase ante una comisión formada por representantes del claustro, de los padres, un/a director/a en ejercicio y el/la inspector/a del centro como representante de la Administración, que debe valorar y puntuar tal proyecto en función de un baremo de méritos. La mayor puntuación conjunta de ambas fases es la que otorga la elección como director.

Pues bien, según nuestro entrevistado, este sistema tiene “todos los defectos del sistema francés pero sin ninguna de sus virtudes. De hecho, la memoria, el proyecto educativo, la evaluación de méritos para acceder al cargo son atribución personal de la figura del director/a” y repite que **“El sistema emanado de la LOCE (2002) evolucionará hacia un sistema de co-optación pura y dura”** (MODD; entr. Nº 63; 222: 10-14).

Con estas palabras se está refiriendo al hecho de que sólo puede superarse la primera fase del proceso de selección si se posee un importante currículo previo en el ejercicio de cargos directivos. Si no es así ya no puede accederse a la segunda fase. Por ello hace referencia a la 'co-optación' o 'delfinato' en el sentido de que una determinada candidatura, una vez establecida en el poder pueda nombrar a un delfín de entre sus miembros a quien se prepara para el acceso al cargo y a quien se proporciona un bagaje de experiencia directiva para que pueda concursar con garantías ante potenciales rivales. Así puede fácilmente impedirse que cualquiera que pretenda acceder al cargo desde fuera de la candidatura que detenta el poder logre su objetivo. De esta forma, el equipo directivo selecciona a uno de sus integrantes como candidato y así se van reproduciendo unas mismas formas de pensar y de actuar sin solución de continuidad y sin tener que rendir cuentas a nadie más que a la Administración. Por ello manifiesta que **“el sistema LOCE (2002) va a perpetuar equipos directivos sin que tengan que someterse a la periódica aprobación por parte del consejo escolar” y que en dicha elección “la comunidad educativa no va a tener ni voz ni voto”** ante lo cual “la Administración lo

mirará impávida desde la distancia" y les dejará hacer con la única condición de que "no le creen excesivos problemas". Lo único que quiere la Inspección es "tranquilidad, todo lo demás importa bien poco" (ADMN; entr. Nº 63; 221 y 222).

Los desacuerdos profundos con el actual director de su centro –con el que estuvo de jefe de estudios- le llevan a promover una candidatura alternativa. Explica que el quería que **"la candidatura pasara antes por el claustro -para ver por cual se decantaba éste- pero el director no quiso".** Después de todo esto, "le ofrecieron volver a ser jefe de estudios pero declinó la oferta por ética profesional"(MODD; entr. Nº 63; 222: 32-33).

Sigue explicando que **"el actual sistema está pervertido y esto no puede ser"** en referencia a que –a su entender- las cosas no pueden seguir así. Por todo ello sentencia que "lo mejor es que escoja el consejo escolar". Con el actual sistema –comenta- hay mucho "mamoneo" y "se va camino de la 'co-optación', lo que puede provocar un verdadero abismo entre el directo/a y el claustro". De hecho, se está potenciando la existencia de "directores de por vida" y de "jefes de estudio también de por vida". Él se confiesa acérrimo partidario de "pasar antes las posibles candidaturas por el claustro" para buscar consenso y saber la opinión que le merecen al conjunto del profesorado. (MODD; entr. Nº 63; 222: 34-41).

Para nuestro interlocutor, como puede apreciarse, **el modelo LOCE (2002)** no es el más idóneo. Sus críticas se centran en el hecho de que bloquee el acceso de forma hermética a candidatos alternativos. El limitado alcance de la presente investigación sólo permite referir este juicio al ámbito de Cataluña dónde el decreto de aplicación de la norma de 2002 se apoya en la experiencia previa en el ejercicio de cargos como requisito indispensable para superar el proceso selectivo. Por ello nuestro interlocutor insiste tanto en la posible co-optación, es decir, en el hecho de que el director en ejercicio elija a su futuro candidato según sus intereses, porque la única forma de acceder al cargo pasa por haber estado antes durante largo tiempo ejerciendo cargos directivos.

Sólo si llegare al centro un posible candidato con una mayor experiencia adquirida en otro u otros centros podría producirse un cambio en la dirección. No obstante, hay que poner en evidencia el importante mecanismo de control que tiene la dirección vigente en un centro para impedir que otras candidaturas puedan desbancarle, lo cual conculca los más elementales principios democráticos. Pero la intención de la ley de 2002 no es, precisamente, la de fomentar la democracia interna en los centros, sino la de encaminar la dirección hacia su profesionalización directiva. Cabe preguntarse si la forma en que lo hace –aunque es la más fácil y lógica- es la más razonable y justa, porque dar continuidad a los que ya detentan la función directiva beneficia a la Administración, que trabaja sobre seguro, y a los que ya ejercen el cargo, que ven reforzada su posición en el presente y en el futuro, pero cierra las puertas a otros posibles candidatos que no forman en este momento parte de una directiva ya consolidada. Sin duda, el camino correcto para profesionalizar la función directiva pasa por diseñar una verdadera carrera directiva docente –labor que, por el momento, no se ha llevado a efecto- y abrir las puertas de entrada a la misma a todos aquellos que demuestren aptitudes y vocación adecuadas.

El legislador, al proceder de este modo prioriza la "tranquilidad" de los centros a la eficacia y a la justicia en el acceso de los más capaces al cargo. Muchos otros puntos

flacos tiene la norma de 2002: ¿con qué mecanismos se cuenta para poder retirar la confianza a quien no ejerce la función directiva con eficacia?; ¿existe un sistema de evaluación exhaustivo y riguroso así como unos criterios claros y conocidos por todos que permitan un elevado grado de justicia evaluadora? Sinceramente, creemos que hay que responder negativamente.

Volviendo a las manifestaciones **del entrevistado nº 63**, a la Administración le interesa, como es natural, que en los centros no existan problemas, pero no se toman las medidas necesarias para asegurar el acceso al cargo de los más capacitados ni tampoco para asegurar la excelencia en el desempeño de la función directiva.

No obstante, y para ser justos en nuestra crítica, hay que recordar que desde el Departamento de Educación de Cataluña se ha iniciado una campaña de evaluaciones sistemáticas de centros con la finalidad de medir el grado de eficacia en el desempeño de los centros educativos y otorgar, a los que pasen adecuadamente la prueba, la acreditación o certificado de calidad que, a fecha de hoy, (3 de enero de 2006) aún está en curso en numerosos centros.

Al respecto cabe preguntarse ¿qué consecuencias puede llegar a generar el hecho de que no se supere una evaluación para la directiva o los profesores de un determinado centro? ¿Les será dada una nueva oportunidad, o bien se les destituirá fulminantemente? Y si fuera así, a quien se va a poner en su lugar: ¿a alguien con menos experiencia pero con mucha más formación y talento para el ejercicio del cargo? ¿a alguien que venga de fuera con mucha experiencia y formación? ¿Cuál es realmente el criterio que se va a seguir? Convendría explicitarlo.

Es vivamente “partidario de la profesionalización directiva como también de dotar con mayor nivel de medios a la dirección para resolver los problemas que debe enfrentar a diario. Tales medios pasan, necesariamente, por una reforma de las normas que afectan a los funcionarios para hacerlas más flexibles. Insiste en la necesaria reforma de la ley de la Función Pública. También propone que la ley sea más flexible y adaptable a las particulares circunstancias de cada centro” (PROF; entr. Nº 14; 40: 39-41 y 41: 1-3).

Repite que es **“un firme partidario de la dirección profesionalizada,** de una carrera docente diferenciada de la carrera directiva, de dotar de mayor nivel de autonomía de gestión a los centros para que éstos puedan, con sus propios medios, solucionar los problemas con mayor celeridad y eficacia y no tengan que estar recurriendo, continuamente, a la Dirección Territorial correspondiente…” (PROF; entr. Nº 14; 41: 8-12).

El **16º entrevistado** hace la siguiente reflexión: “La dirección profesional supone poseer un bagaje de conocimientos técnicos grande y hacer de la dirección una profesión bien diferenciada de la docencia. Además hay que tener en cuenta que, dentro de la función directiva, se pueden distinguir 3 o 4 sub-funciones: dirección, jefatura de estudios, administración, secretaria, etc. ¿Cómo lo estructuramos, pues, haciendo tantas profesiones distintas como funciones tenemos?” (PROF; entr. Nº 16; 4: 4-8).

El nº 34 alude al tema de la profesionalización en los siguientes términos: “Por lo que respecta a la posible profesionalización directiva nos advierte de que “el centro no funciona sólo por la persona del director/a, sino que éste/a precisa de un buen equipo

directivo a su lado que debe estar convenientemente formado. La formación es una de las claves del éxito y hay que dar formación también al equipo directivo (…) (PROF; entr. Nº 34; 125: 27-30).

"Es difícil –sigue explicando- porque hace falta gente preparada. 'Actualmente hay gente que ya da ese perfil y gente que no llega'. La función directiva conlleva mucho trabajo. Se necesita **'gente que sepa dinamizar el centro' y 'que tenga muchas ganas de hacer cosas', sabiendo que deberán salvar el obstáculo de otros que se obstinen en poner 'palos a las ruedas'" (**PROF; entr. Nº 44; 162: 13-17).

Para **el 45º entrevistado** "un mayor nivel de preparación, de vocación directiva, y de compromiso con la educación pueden mejorar mucho la calidad educativa de los centros. Desde esta asociación (AXIA) se ve muy esperanzadamente el paso hacia una dirección profesional y él comparte esta opinión" (PROF; entr. Nº 45; 164: 24-27).

Pero no nos vamos a conformar con saber la versión oficial de tal asociación, sino que queremos indagar a fondo sobre su particular parecer sobre la dirección profesional en educación y éste consiste en "atribuir a los directores profesionales mucha más capacidad de decisión de la que tienen actualmente que les sirva para liderar un verdadero proyecto pedagógico. Actualmente, el director es solo un mero administrador de recursos pero se necesita algo más decisivo, **una dirección con mayor capacidad de decisión o la dirección se convierte en una simple rémora del sistema"** (PROF; entr. Nº 45; 164: 30-34).

¿Qué es para ti la dirección profesional?, le preguntamos. "Sobre todo, una actitud –contesta- que se plasma en saber marcar unos objetivos, en ser capaz de liderar un grupo humano, en tener la capacidad para dotarte de las herramientas para conseguirlo". Y, continúa diciendo, "hace falta mucha más formación" (PROF; entr. Nº 45; 164: 35-36 y 165: 1-2).

Cuanto a la forma de plantear dicha dirección considera "que, una vez se ha accedido al cargo, lo normal es contar con la permanencia en él, salvo causas excepcionales que justifiquen lo contrario". Es una rémora tremenda el hecho de "que existe la posibilidad de tener que volver a la tiza: eso frena muchas candidaturas". **"Y es preciso que la permanencia en la dirección sea más larga"**. "Igualmente, son necesarias evaluaciones periódicas, y proporcionar salidas alternativas a quien quiera salirse de la dirección: cambio de centro, que puedan acceder a la dirección de otros centros, acceder a cuerpos superiores como la Inspección" (PROF; entr. Nº 46; 171: 39-41 y 172: 1-5).

"Al respecto de esta última propuesta comenta que es diferente la labor de un director de centro que la de un inspector. Es necesario que la permanencia en el cargo de un director sea larga para poder aprovechar la 'curva de experiencia' en el aprendizaje de este trabajo directivo" (PROF; entr. Nº 46; 172: 6-9).

Le comentamos la posibilidad de que exista una dirección profesionalizada y le inquirimos acerca de la opinión que le merecería dicha posibilidad. "Considera que carecería de un requisito esencial: la aceptación por parte del claustro de profesores. Le preguntamos si conoce casos de directores que hayan accedido al cargo desde fuera del centro en el que ejerzan la dirección, pero no conoce casos al respecto" (PROF; entr. Nº 52; 189: 6-10).

Considera que al respecto que “el sistema profesional tiene cosas positivas. Lógicamente, debemos preguntarle ¿cuáles? Contesta que la mayor preparación organizativa y mucha mayor formación. Pero, como negativo, que pudiera ejercer “como un ogro”. Le preguntamos si sería solución una “escala profesional” de directivos y responde que “sí”. Al tiempo que comenzamos a intuir su buena disposición hacia una posible profesionalización directiva le explicamos nuestra idea de cómo debería ser una dirección profesional de centros educativos –ya expuesta en anteriores entrevistas- y le formulamos la pregunta clave de nuestra investigación. ¿Te parece correcta esta idea, puede funcionar así? Responde afirmativamente. Le parece bien (PROF; entr. Nº 53; 191: 21-29).

Y, seguidamente, le preguntamos cómo cree que debería ser la dirección profesional. Contesta que el director/a **“si es maestro, mejor”;** “que la gestión debería hacerse atendiendo más a criterios empresariales”; “que debe estar bien preparado/a“; “que debe ser una persona que se relaciona con todos: debe saber crear una buena dinámica de grupo y saber entusiasmar ('engrescar')” (PROF; entr. Nº 53; 191: 30-34).

Nos pone el ejemplo de Italia, dónde los directores están muy preparados y dónde una misma persona puede ser director/a de varios centros y delegar en un subdirector/a. La última pregunta que nos da tiempo a hacerle es ¿son necesarias tantas horas de docencia para el director/a? Responde que “no”. Y aquí dejamos la entrevista, agradeciéndole su tiempo y la sinceridad. Otras obligaciones más urgentes le reclaman (PROF; entr. Nº 53; 191: 35-39).

“Considera que una dirección profesional debería facilitar las decisiones a medio y largo plazo a favor, siempre, del centro, y no supeditándose a coyunturas particulares que rezuman egoísmo. **Este aspecto podría ser realmente mejorado por una dirección profesional”** (PROF; entr. Nº 54; 192: 13-16).

“No está de acuerdo con la creación del cuerpo de directores porque considera que la democracia es el menos malo de los sistemas” (PROF; entr. Nº 55; 199: 3-4).

Le preguntamos acerca de la opinión que le merece el hecho, reconocido por la actual ley, de que un ex director/a de un centro pueda seguir ejerciendo el cargo en otro de similares características. Considera que “es un paso y que es positivo que así sea” (PROF; entr. Nº 56; 201: 37-39).

Defiende claramente la movilidad, tanto de quienes han ejercido cargos y desean continuar ejerciéndolos, como del profesorado: **“Son necesarios elementos que creen dinamismo y movilidad, aportando ideas nuevas”** (PROF; entr. Nº 56; 202: 3-5). Reconoce que “una amplia mayoría del profesorado desea que las direcciones sean elegidas pero, entonces, hacen falta candidatos que acepten el importante reto que supone pasar por un proceso de elección: vocación demostrada, ser mirado con lupa por los compañeros y por la Inspección, correr el riesgo de no salir elegido, con el consiguiente desprestigio,; soportar durante largos períodos la lucha soterrada con otros compañeros del claustro que también desean acceder al cargo; tener que soportar la venganza del vencedor con el que se ha competido, etc. Pocos son los que desean con tanto ardor el cargo como para someterse a tantos inconvenientes” (PROF; entr. Nº 56; 202: 6-11).

El nº 57 no desea "gente especializada en dirección, sino gente universal, educadores universales" (PROF; entr. Nº 57; 203: 6-7).

… Ante la posibilidad de que exista en el futuro una hipotética dirección profesional se inclina porque **"pertenezcan a la misma docentes"** a los que debería impartirse "un mayor grado de formación específica adecuada para el desempeño del cargo". A dicho cuerpo o escala –este punto no lo concretamos- debería accederse mediante un "objetivo concurso de méritos" y que formara parte de una carrera directivo-docente que llegara hasta la Inspección educativa" (PROF; entr. Nº 58; 208: 1-7).

Preguntado acerca de las atribuciones que deberían conferirse al cargo para que, en el desarrollo de las funciones que le son pertinentes, sea verdaderamente eficiente, se inclina por "aproximadamente, pero dentro del centro, las mismas que actualmente detenta un Inspector/a: diseñar plantillas (en abstracto, no sólo en concreto); poder crear perfiles de profesorado teniendo para ello en cuenta las necesidades laborales del entorno" (PROF; entr. Nº 58; 208: 8-13).

Seguimos recabando de él comentarios sustanciosos de su experiencia directiva y podemos hacernos eco de los comentarios como éste: "cuando ejercía la dirección intentó llevar un control más exhaustivo de la asistencia del profesorado, pero fue la misma Administración la que le aconsejó que no lo hiciera" de lo que deduce que "la misma Administración es bastante remisa a ceder poder a una dirección amateur, seguramente por desconfianza" por lo que considera que, "si hubiera mayor grado de compromiso –por parte de la dirección de los centros- más formación, mayor implicación, también sería factible que la Administración cediera a las direcciones mayor nivel de competencias" (PROF; entr. Nº 60; 211: 32-34 y 212: 1-6).

Al oír de su boca tales comentarios le volvemos a inquirir acerca de la posibilidad de la existencia de una dirección profesional que, de hecho, concebimos tal y como él –en un principio remiso a la misma- la está describiendo y responde que "sí" que "podría llegar a existir una dirección que recogiera y aglutinara tales características" (PROF; entr. Nº 60; 212: 7-10).

Si volvemos al as aportaciones del **entrevistado nº 57** oímos lo siguiente: "Pero, dado el caso, también cree "oportuno que se abra la posibilidad de que un director pueda ir a otro centro" (PROF; entr. Nº 57; 204: 28-29).

Considera que "en los grandes centros, la dirección ha de ser profesionalizada por pura lógica porque se necesita un alto nivel de gestión para conseguir resultados deseables y cree que evolucionamos en dirección hacia el sistema francés de dirección de centros educativos dónde Monsieur le Principal, quién goza de autonomía, tiene toda la responsabilidad de que el centro funcione con la máxima eficacia en su esfuerzo diario". Y realiza funciones que aquí serían, por ahora, inconcebibles: "evalúa con mecanismos adecuados para ello, tiene incentivos a nivel de complemento de productividad, etc. Como puede apreciarse, los parámetros son diferentes con respecto a nuestro país: "aquí cobra igual quién hace mucho que quién hace poco, que son nuestros parámetros de funcionamiento clásico" (PROF; entr. Nº 62; 217: 3-12).

Sin embargo, se muestra reiteradamente pesimista con respecto a la dirección profesional porque no ve un interés claro por parte de la Administración de coger esta dirección. Dice que **“la mentalidad de izquierdas es demasiado participativa, demasiado voluntariosa y se basa en el 'entre todos lo haremos todo' ”.** Pero “esta filosofía –añade- falla en la práctica” (ADMN; entr. Nº 65; 228: 5-9).

Con respecto a una hipotética implantación de la dirección profesional aconseja “una incorporación paulatina, sin prisas de las nuevas direcciones profesionales que, en ningún caso, deberán tocar los equipos directivos que funcionan con eficiencia” (PROF; entr. Nº 64; 224: 24-26).

4.7. LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA.

Cuando abordamos el tema de la formación obtenemos las siguientes opiniones: “Y que falta formación para ejercer con solvencia la función directiva: los 'amateurs' dedicados a tal labor tienen que afrontar problemáticas muy diversas y complejas para las cuales nadie les ha preparado. Igualmente, considera que la Administración debería tomar cartas en el asunto y prestar apoyo y formación específica para resolver este tipo de problemas concretos” (FORM; entr. Nº 3; 8: 21-26).

“Los directivos escolares se mueven constantemente en zonas de turbulencias, en pozos ciegos que provocan mucha incertidumbre. Los efectos perniciosos de este tipo de situaciones pueden paliarse con formación, pues ésta eleva la capacidad de los directivos para la toma de decisiones. También considera que dirigir en condiciones de certeza es fácil, pero se hace muy cuesta arriba cuando todo está cambiando como, por ejemplo, cuando se estaba implementando la última reforma educativa” (FORM; entr. Nº 16; 46: 2-8).

Le preguntamos su opinión acerca de la utilidad de las reuniones con otros directores de la zona que promueve la Administración educativa. Cree que **“pueden ser útiles porque facilitan el intercambio de experiencias y el aprendizaje grupal de, por ejemplo, las diferentes formas para contratar interinos y cómo puede aprender francés un alumnos de 3º de ESO”** (FORM; entr. Nº 26; 83: 14-18).

“Le preguntamos ¿por qué suelen ser tan difíciles las relaciones con los ex directores? ‘Porque no aceptan que les mande otra persona’, contesta. Nos explica que asistió a un curso de micro-política de la escuela que le gustó mucho, impartido por profesores universitarios, del que extrajo interesantes consejos que le han servido mucho en la praxis cotidiana. Por ejemplo, les ha servido a ella y a su equipo para evitar que se hicieran dos bandos en su centro” (FORM; entr. Nº 42; 154: 11-16).

“Le preguntamos –llegados a este punto en nuestro diálogo- si ¿considera suficiente preparación los cursillos de 30 ó 60 horas que se está impartiendo actualmente como preparación para el cargo? La respuesta es clara: no” (FORM; entr. Nº 44; 163: 21-23).

“Pero la verdadera preparación viene dada por la ‘inmersión’ en el trabajo directivo del centro: o vales, o te quedas en el intento. Es necesario, no obstante, que se tenga en cuenta al equipo directivo, no sólo la figura del director/a. La calidad y

preparación de este equipo puede ser determinante para el éxito o fracaso del proyecto" (FORM; entr. Nº 44; 163: 24-28).

Cambiamos de tercio para cuestionar a nuestro interlocutor acerca del acceso y desarrollo de carreras directiva en educación. Nos comenta que "es necesaria una formación más amplia, que se necesita una formación específica para el acceso a cargos directivos" (FORM; entr. Nº 49; 179: 30-31 y 180: 1-2);

"… **Nos comenta que ha realizado un postgrado sobre dirección y gestión de centros educativos en una institución privada de mucho prestigio en el ámbito educativo del que está muy orgulloso.** Considera que aprendió mucho acerca de la gestión educativa en educación y lo considera imprescindible como formación para acceder a cargos directivos. Le agradó especialmente la metodología educativa que se empleaba, basada en el método del caso y en compartir experiencias con profesionales de igual o similar nivel" (FORM; entr. Nº 49; 180: 24-30).

"Al respecto, considera de vital importancia el contacto entre profesionales de la dirección en cursos de este tipo porque sirven para compartir experiencias: 'se habla mucho y en profundidad sobre temas educativos'. Igualmente, se tocaron una amplia diversidad de temas relacionados con la educación que le dieron un bagaje suficientemente vasto como para tener una idea global del mundo de la educación que 'me ha ayudado mucho'. Considera que poseer un postgrado de este tipo 'debería ser obligatorio para todo aquel que quisiera ejercer cargos directivos en educación'" (FORM; entr. Nº 49; 180: 31-37).

La siguiente **entrevistada, nº 51**, también directora de primaria, "nos confiesa que echa en falta una formación específica en administración burocrática de centros y en dinámica de grupos para poder gestionar con acierto al profesorado, que se caracteriza por la diversidad de sensibilidades y formas de pensar. Cree que sería acertada la creación de un curso de dinámica de grupos que tuviera en cuenta tal característica del profesorado y estuviera enfocado a la adecuada gestión de micro-política interna" (FORM; entr. Nº 51; 186: 8-13).

También nos cuenta que "le gustaría que le explicaran cómo relacionarse con eficacia con los padres y madres de tales alumnos/as porque halla verdadera dificultad en hacerlo: en general son padres y madres con pocos o nulos estudios que ven al profesorado como un enemigo que le obliga a sumergir a sus hijos en una cultura que sienten como extraña (se refiere a la etnia gitana). Reclama, por tanto, mayor nivel formativo en administración para tratar con asuntos burocráticos y en psicología, para saber lidiar con temas de recursos humanos dificultosos" (FORM; entr. Nº 51; 186: 21-27).

"Hace falta más formación, tanto inicial como continuada" (FORM; entr. Nº 53; 191: 15).

Le pedimos que nos concrete qué tipo de formación. Contesta "más legislación, más dinámica de grupos para saber llevar los claustros" (FORM; entr. Nº 52; 188: 9-10).

No considera adecuado –preguntado sobre ello- un período de prácticas tuteladas porque, en ellas, "se vende mucho humo". Sin embargo, se inclina por dar un "sí a las prácticas pero sin tutela y evaluadas externamente" (FORM; entr. Nº 58; 208: 19-21).

De la misma manera, considera que **“los directores tendrían que tener más formación en temas como la gestión económica, legislación y conocimiento del entorno”** (FORM; entr. Nº 61; 213: 23-25).

Por su parte, el **entrevistado nº 64** considera que “cualquier directivo/a debería pasar por un fuerte proceso de formación y/o selección del cual, la formación continua, fuere un elemento imprescindible”. Para él, la formación continua que se recibe es esencial para mantenerse constantemente actualizado y no perder pie en el profundo mar de las responsabilidades directivas” (FORM; entr. Nº 64; 223: 9-12).

… Le preguntamos ¿cómo cree que debería accederse a la función directiva en educación? Responde que “**a través de una formación específica que capacitara para ello”.** ¿De qué nivel’, es nuestra siguiente pregunta. “Un postgrado en gestión y dirección de centros o una especialización en los últimos cursos de carrera: las dos opciones son buenas”, es su respuesta (FORM; entr. Nº 64; 224: 8-13).

Le preguntamos acerca de los aspectos concretos del acceso a la función directiva y responde que le parecería adecuado “un año de formación previa” y “dos años de prácticas solo” que deberían evaluar una comisión de tres directores expertos” y matiza lo siguiente con respecto a las prácticas: “el primer año debería estar´más tutelado mientras que el segundo debería ser ya evaluable”. Y añade que “son necesarios cursos de formación especializados en función de la tarea que se vaya a ejercer – jefatura de estudios, dirección, administración, secretaria, etc.-” (FORM; entr. Nº 64; 224: 17-23).

En referencia a la formación previa al acceso al cargo, aconseja “una base importante de créditos comunes con más especialización en función de la tarea concreta que se vaya a ejercer” (FORM; entr. nº 64; 347).

Al **entrevistado nº 65** le interesa también “la constante reflexión sobre la práctica que podría organizarse a través de grupos de directores” que se reunieran de forma periódica para hablar sobre cuestiones de organización educativa. La figura del mentor del que antes hablaba “serviría para poder preguntarle las dudas que pudieran ir apareciendo durante el ejercicio del cargo”, sobre todo, en los primeros meses del ejercicio. Constata que “las actuales juntas de directores no ejercen ningún tipo de acción formativa” (FORM; entr. Nº 65; 227: 29-34).

Le preguntamos su parecer acerca de una posible “Escuela de directores” que se dedicara en exclusiva a formar en este tipo de especialidad docente. Contesta que “le parecería adecuada siempre que esté bien planteada” y sugiere una formación basada en tres pilares: el académico, que se impartiría en la Universidad; la experiencia, que podría ser transmitida por inspectores de educación y la praxis, que debería ser impartida por directores en ejercicio (FORM; entr. n º 65; 227: 35-36 y 228: 1-4).

4.8. DE CÓMO EJERCEN LOS DIRECTIVOS ENTREVISTADOS SUS TAREAS DIRECTIVAS COTIDIANAMENTE.

L a **entrevistada nº 3** “nos sigue explicando que si les sucede cualquier cosa a los alumnos el responsable es, en último término, el director/a. Y que el complemento que se cobra por el ejercicio del cargo no compensa el desempeño de tal responsabilidad. Y que, de hecho, el interés que ella tiene en el mismo no radica en la retribución económica” (FUND; entr. Nº 3; 7: 30-33).

En otro orden de cosas, comenta que “se tiene poco poder para ejercer las atribuciones propias del cargo de director/a y poco apoyo por parte de la Dirección Territorial del Departamento: éste, como instrumento de la Administración apoya poco las tareas directivas en los centros educativos de su propiedad” (FUND; entr. Nº 3; 7: 34-36 y 8: 1). Como ejemplo, “pone el caso de la posible expulsión de un alumno/a: se trata de un proceso demasiado farragoso, complicado, y poco ágil para que sea efectivo. Y ello es así porque la Administración quiere que sea así, que sea dificultoso expulsar al alumno que se porta mal” (FUND, entr. Nº 3; 8: 1-5).

“También destaca que otro problema consiste en la falta de promoción del profesorado, que provoca desmoralización en el ejercicio de las funciones docentes. Y también es un 'hándicap' el hecho de que el director/a sea a la vez profesor: la falta de distancia con respecto al resto del profesorado quita margen al ejercicio de las competencias directivas. Por tanto, consideraría como favorable que se tendiera hacia la profesionalización de la función directiva en los centros educativos” (PROF; entr. Nº 3; 8: 6-11).

Desde su punto de vista, sería bueno que el director/a fuese a la vez asesor/a del profesorado y formador del mismo. Considera que el ejercicio de estas dos funciones a nivel de centro es de particular importancia. Y nos comenta que cambia el carácter del ejercicio de la función directiva el hecho de que su ejercicio sea visto por quienes lo detentan como algo coyuntural, una tarea en la que se está de paso, para volver luego al desempeño de las tareas docentes como un profesor/a más… Considera que el Departamento de Educación no asesora suficientemente a quienes ejercen la función directiva en los centros” (FUND; entr. Nº 3; 8: 12-17).

Nos sigue explicando que “hay centros más complicados que otros y que suyo tiene un alto nivel de complejidad. Y que las políticas tantas veces adoptadas del ‘café para todos’ no sirven; hay que atender a las especificidades de cada centro” (FUND; entr. Nº 3; 8: 27-29).

Por su parte, **la entrevistada nº 4** opina que: “El hecho que el director/a sea un profesor/a más, ayuda en ciertas situaciones pero actúa de obstáculo en otras. Es partidaria de que la función directiva sea ejercida por docentes –y no por gerentes que vengan de fuera del sistema educativo- pero con menos horas dedicadas a la docencia: un máximo de 3 horas para el director/a y de 6 horas para otros cargos directivos del centro” (FUND; entr. Nº 4; 9: 16-20).

Nos ilustra sobre la necesidad de delegar: “hay que compartir responsabilidades con los demás miembros del equipo directivo; se debe marcar una línea clara de actuación. Y cuando se toma una decisión hay que llevarla hacia delante, cueste lo que cueste. Hay que saber escuchar, primero eso, luego decidir. Y que la gente comente su opinión, que se hable a nivel del claustro. También es necesario conocer bien la normativa, tanto a

nivel curricular como organizativo. Y no dejarse comer el terreno por parte de la Administración" (FUND; entr. Nº 4; 10: 25-32).

Para finalizar, recogemos el siguiente comentario: **"la asunción de las tareas sólo supone un incremento del trabajo y lo asumes porque te gusta la gestión… también lo haces por el equipo humano que te rodea y ayuda en ello"** (FUND; entr. Nº 4; 10: 42-44).

Con respecto al nivel operativo de funcionamiento del centro, nos comenta que "conviene protocolizarlo todo: hay que dar por escrito instrucciones concretas de funcionamiento para las actividades diarias. Al pario de este comentario, nos explica algunas instrucciones concretas que él ha dado en su centro con respecto a la evaluación de los alumnos. Tiene muy claro que ésta debe ser individual, global y continua, pero, al parecer, ha detectado que algunos profesores no conocen tal precepto emanado de la normativa o no lo saben aplicar. Por tanto, ha dictado una circular interna en la que explica y ordena que la evaluación se lleve a cabo teniendo presente dichos requisitos. Y nos comenta que es necesario especificar estrategias de mejora en los boletines de notas: hay que explicar a los padres y alumnos cómo se puede recuperar la asignatura. Él utiliza el 'powerpoint' en las sesiones de evaluación para ilustrar cómo hay que hacer las cosas. Nos explica que los padres agradecen mucho que, al lado de un insuficiente, se haga constar cómo se puede recuperar la asignatura" (FUND; entr. Nº 5; 12: 33-40 y 13: 1-4).

Nos sigue explicando que "hay que abrir una vía de comunicación con los padres sobre temas importantes para la educación de sus hijos… pero no encuentra muy adecuado que el director tenga que hacer horas de clase y echa en falta poder dedicar mayor número de horas a las tareas directivas. Él comienza su jornada cada día a las 8,15 horas y el tiempo se le queda corto. Igualmente, nos dice que cada cual tiene su carácter y hay que saber tratar a todo el mundo. **Y nos habla de lo necesaria que es la mediación para poder resolver los conflictos internos de los centros.** También nos ilustra sobre lo importante que es que el director/a sepa establecer un adecuado plan de mediación dentro del centro contando con la ayuda tanto de profesores como de alumnos. Tiene que haber personas que sepan mediar en los conflictos. Nos dice que en su centro se propone la mediación entre iguales. Igualmente nos comenta que heredó un centro con un nivel de competencias bajo y que ha habido que reorientar el nivel hacia arriba. Y que se han creado créditos variables" (FUND, entr. Nº 5; 13: 6-21).

Más adelante, reflexionando acerca de cómo ejercer la dirección comenta lo siguiente: "¿hay que apretar para incrementar el rendimiento o bien ser condescendiente para así educar en las actitudes que se desean? Responder a cuestiones de este tipo es tarea del director/a. Para ser director hay que ser inteligente y hábil. Por ejemplo, hay que saber formar equipos dónde exista la complementariedad de personalidades. Hay que hablar y saberlo hacer bien" (FUND; entr. Nº 6; 14: 31-34 y 15: 1-3).

"En su centro trabajan alrededor de 40 profesores que atienden a unos 400 alumnos. Nos comenta al respecto lo difícil que es compatibilizar los diferentes caracteres y lo difícil que a veces resulta adaptarse a la normativa que limita el número de alumnos por profesor a un máximo de 20 ó 25. Por supuesto reciben, al menos una vez por curso, la correspondiente visita del inspector/a. Nos comenta que tales visitas las dedican a

revisar diferentes aspectos del centro, uno diferente cada nuevo curso, para cerciorarse de que se cumple rigurosamente la normativa" (FUND; entr. Nº 7; 16: 21-28).

"Nos comenta casos concretos que ella ha tenido oportunidad de conocer. Se refiere a casos de alumnos que faltan a clase, que suspenden, etc. y ves como vienen los padres diciéndote que determinado profesor/a es una nulidad explicando. Lógicamente, como directora, su tarea es contrastar la veracidad de tal afirmación, comprueba que es incierta y que el verdadero instigador de tal asunto es el alumno/a en cuestión" (FUND; entr. n º 7; 17: 24-28).

"Insiste en que hay que cuidar los detalles en la gestión de la labor docente del profesorado, en especial lo relativo a la disciplina de los alumnos/as. Ella, por ejemplo, está presente en todas las sesiones de evaluación que le es posible. Nos sigue comentando que hay que ser inflexible con los alumnos conflictivos, que es necesario marcar unas líneas de comportamiento claro y serio y que el alumno conflictivo, acostumbrado a hacer lo que le viene en gana, se acaba yendo por su propia cuenta del centro. Así se evitan la molestia de tener que educar a quién no quiere ser educado" (FUND; entr. nº 7; 29-35).

Explica que "tiene constancia que, en general, los padres son demasiado permisivos con sus hijos a los que conceden demasiados caprichos innecesarios, lo que deviene en defectos graves en su educación. Siendo consciente de la importancia de lo que está en juego, ella intenta atar en corto a sus hijos viéndose obligada muchas veces a decir que 'no' a muchas peticiones que le hacen sus hijos al tiempo que ve como numerosos padres dicen 'sí'. Luego, aquellos hijos que han sido tratados con excesiva laxitud llegan a clase y no pueden comprender la necesidad de la disciplina y el esfuerzo" (FUND; entr. Nº 7; 17: 36-43).

Por su parte, **la 10ª entrevistada,** que ha ocupado cargos de carácter administrativo en secundaria concertada durante 18 años explica, en base a su experiencia, que "hay que atender el detalle al máximo, ser eficaz y estar siempre disponible"; que "el trato es fundamental"; "que el alumno tiene que ver respeto y proximidad, no hay que gritarle nunca". Sigue explicando que "es muy importante enseñarles educación, formas. Es imprescindible el control de faltas y avisar a los padres con rapidez (a los más pequeños hay que marcarlos más de cerca). Hay que dispensarles un trato familiar y humano, es muy importante. Hay que hablar con el alumno y conocerle bien. Se enseña más y mejor hablando con el alumno que no dándole una clase magistral. Hay que hacer que se den cuenta de sus malas actitudes y enseñarles cómo deben corregirlas" (FUND, entr. Nº 10; 25: 2-13).

Comentamos al unísono que **"la Formación Profesional ha sido secularmente la gran postergada, que la gente no la valora igual que al bachillerato, pero ella conoce el caso de muchos alumnos de FP que están muy agradecidos por haber podido encontrar su camino en la vida y que hay que saberlo seguir sin querer el de otros"** (FUND; entr. Nº 10; 25: 14-19).

"Nos sigue explicando que su centro es un referente cuanto a los ciclos de informática y de secretariado. Y que su centro actúa como punta de lanza, siempre innovando en educación. Que tienen, desde antiguo, una bolsa de trabajo que permite que la mayoría de alumnos salgan colocados del centro y que esto lo valoran mucho los padres. Hay

dos profesores que se ocupan de la gestión de la bolsa de trabajo" (FUND; entr. Nº 10; 25: 20-24).

Seguimos hablando de la reforma educativa y nos explica que "los centros que no han podido adaptarse o que no han sabido, lo tienen mal. Nos explica que, para triunfar, un centro educativo tiene que tener buenos contactos con las empresas del entorno y saber lo que éstas requieren cuanto a formación para los alumnos que salen del centro. Hay que detallar al máximo el perfil profesional requerido y facilitar dicha formación a los alumnos. Y, por supuesto, hay que trabajar bien; se necesitan buenos profesionales que sepan trabajar bien" (FUND; entr. Nº 10; 25: 25-30).

"Que no hay que parar nunca y que no hay que basarse sólo en la enseñanza reglada, sino que hay que orientarse hacia la ocupacional. Y que ellos trabajan muchas horas: desde las 8 a las 22. Cuando le pedimos que nos identifique el principal factor de éxito de un centro educativo… nos comenta al respecto que hay que saber dar a cada persona el trato que esta espera recibir, que depende de su personalidad. Que hay que saber adaptarse a las personas: por ejemplo, hay quién necesita de un alto nivel de control y hay quién requiere de más libertad" (FUND; entr. Nº 10; 25: 31-35 y 36: 1-10).

La **12ª entrevistada** explica que "un director/a se siente solo/a siendo necesario que domine distintas áreas para llevar a cabo la gestión con éxito. Se necesita mucha mano izquierda para tratar con padres, con alumnos, con la Administración, etc. Cada uno de estos sectores tiene unos intereses diferentes –muchas veces contrapuestos- que hay que saber armonizar, y no es nada fácil. En definitiva, hay que 'tocar muchas teclas' y la tarea suele hacerse, con frecuencia, pesada" (FUND; entr. Nº 12; 31: 4-10).

Nos sigue explicando que "las escuelas se enfrentan al problema del descenso de natalidad lo cual entraña el problema de la competitividad entre centros en busca del cliente-alumno. Hay centros que se las ven y se las desean para conseguir alumnado. Se les obliga, desde la Administración, a tener unas ratios mínimas siempre y no es fácil cumplirlas por la escasez del alumnado. Lógicamente, la precaria situación a la que se enfrentan los centros, genera unas estrategias para captar alumnos que son discutibles desde un punto de vista pedagógico. Al respecto comenta que al comienzo de la aplicación de la ESO tuvo problemas graves cuanto al cumplimiento de las ratios mínimas (se exigía un mínimo de 25 alumnos por clase) para cumplir con los requisitos del concierto. Tuvieron que hacer una fuerte campaña de publicidad para salir del paso, después de consensuar entre el profesorado cual era la estrategia más adecuada para salir adelante" (FUND; entr. Nº 12; 31: 27-36 y 32: 1-2).

"Para ella es muy diferente la gestión de un centro público en comparación con la de un privado concertado por la cuestión de las ratios. También por el tema de la dirección pedagógica, que se hace más evidente en un colegio privado pues la dirección debe asumir dicha responsabilidad inequívocamente y marcar una línea pedagógica coherente y clara que sea el rasgo distintivo de su centro. Los públicos no tienen tanto dicha necesidad, pues todos se parecen más entre sí" (FUND; entr. nº 12; 50).

"Las tareas que corresponden a la dirección de un colegio privado son, sobre todo, las de impulsar proyectos, las de buscar medios y procedimientos para llevarlos a cabo y la de buscar consenso entre el profesorado del centro para que sienta como propios tales proyectos. Nuestra interlocutora destaca que una de las principales dificultades que ha

encontrado en el ejercicio de la dirección es la de tratar con padres y profesores, así como también con la Administración" (FUND; entr. Nº 12; 32: 9-12).

"Nuestra interlocutora destaca que una de las principales dificultades que ha encontrado en el ejercicio de la dirección es la de tratar con padres y profesores, así como también con la Administración. Menciona nuevamente las exigencias de la Administración para conceder y mantener el concierto educativo con respecto a ratios, requisitos en las instalaciones, cambios que han tenido que hacer para adaptarse, etc. en el sentido que no ha sido nada fácil. Lo ha vivido como un verdadero problema, como un mal trago que ha tenido que pasar" (FUND; entr. Nº 12; 32: 13-19).

Sale en la conversación el tema del trato humano con los alumnos por motivos diversos y le preguntamos si ha vivido o ha visto que los alumnos de su centros chantajeen al profesorado para que se les apruebe o algo similar. Nos responde que "no lo ha visto en su centro, pero que no lo permitiría. En su centro se cuida mucho el trato personalizado con el alumno/a, y se procura conocer al máximo la personalidad del alumno" (FUND; entr. Nº 12; 32: 20-24).

El 13º entrevistado explica que "los directores lo pasan mal en el ejercicio de su cargo, razón por la cual nadie quiere ser director/a y la Administración halla tantas dificultades para encontrar candidatos. Es urgente solucionar este tema" (FUND; entr. Nº 13; 36: 1-3).

De su experiencia explica que "en su ciudad existe una fuerte competencia entre centros en pos del cliente-alumno y que dicha competitividad entre centros es buena para el sistema. Que tanto alumnos como profesores suelen cambiar de centro y que hay que cuidar la imagen para que no se constituya en un obstáculo para la captación del alumnado" (FUND; entr. Nº 14; 40: 1-5).

"De su experiencia directiva extrae algunas conclusiones que tiene la amabilidad de transmitirnos. Por ejemplo que, en todo centro, hay dos figuras clave: el administrador y el coordinador de informática. O que el director debe ejercer su jefatura en dos ámbitos importantes: la dirección académica de una parte y la gestión de los recursos humanos por otra" (FUND; entr. Nº 14; 40: 26-30).

Reclama también "menos horas de clase para la dirección y que ésta tenga la posibilidad de elegir cuántas, en función, se supone, de la dedicación que le exija el cargo directivo. Pero no es partidario de eliminar completamente la dedicación a la docencia de quién ejerza funciones directivas por mor de no perder contacto con la realidad diaria de las aulas" (FUND; entr. Nº 14; 40: 31-35).

Insiste en "la necesidad del soporte técnico que la función directiva debe hallar en diversos profesionales de la educación que trabajan en el centro pero, sobre todo, en la figuras del administrador y del coordinador informático (FUND; entr. Nº 14; 40: 36-38)

… En lo tocante a función directiva, nuestra siguiente pregunta hace referencia a la formación cuanto a dirección de recursos humanos: ¿es necesaria? Y, si lo es, ¿en qué grado? Según su opinión **"es importante el trato con las familias, la cuestión de la responsabilidad civil de la dirección. Nos explica que es imprescindible saber cómo tratar a los padres. Al respecto de la responsabilidad civil nos comenta que no**

considera lógico que un director sea responsable en caso que se produzca el accidente de un alumno” (FUND; entr. Nº 15; 42: 21-26).

… sale a relucir el tema de la competencia entre centros sobre lo que nos comenta que “no es partidario de la publicidad, no le gusta el bombo y platillo: no le va la publicidad gratuita sino la discreción como norma. Seguimos la entrevista preguntándole acerca de los caballos de batalla que tiene que afrontar en su gestión y nos explica acerca de unas importantes obras de reforma y ampliación de sus instalaciones que han debido acometer. Nos comenta que dichas obras las ha promovido él: se han construido para el centro nuevas aulas técnicas y nuevos laboratorios de tal manera que se puedan alquilar a empresas e instituciones y conseguir unos ingresos extra para el centro. Está convencido de que poseen unas magníficas instalaciones mejores, incluso, que las que puede tener la privada. Y añade que la gestión de infraestructuras que ha llevado a cabo el anterior gobierno de CiU ha sido correcta” (FUND; entr. Nº 15; 43: 10-18).

Considera que “se podrían establecer premios a concursos sobre la mejor labor directiva en la que podrían buscar su reconocimiento los equipos directivos de los centros. Este reconocimiento público sería suficiente estímulo para, sin tener que mejorar de forma significativa la remuneración económica, motivar a los equipos para la mejora constante en el desempeño de su labor” (FUND; entr. Nº 16; 48: 32-36).

“Igualmente, sería necesario instituir un banco de buenas prácticas dónde se concentraran ejemplos de buena gestión educativa para que fueran compartidos por muchos. También habría que encontrar mecanismos para que fuera destacada la labor eficiente de las directivas al igual que el de los buenos profesores/as. No hay que tener reparos a la hora de diferenciar y premiar a quienes actúan con eficacia. En definitiva, se trata de buscar fórmulas baratas pero efectivas para conseguir que la función directiva en educación sea percibida socialmente como una profesión de prestigio y con futuro” (FUND; entr. Nº 16; 48: 37-41 y 49: 1-3).

Con **la entrevistada nº 18** comenzamos recibiendo constancia de que, en la concertada, se trabajan muchas horas. Nos explica que “ella ha estado impartiendo durante años entre 12 y 15 horas semanales de docencia en el aula más las horas dedicadas al cargo directivo, lo que se le ha hecho difícil de sobrellevar a temporadas. Dice que son demasiadas horas y que, quizá con demasiada frecuencia, le conducía a situaciones de 'stress' que le hicieron plantearse el abandono de las responsabilidades directivas. Pero ella tiene vocación directiva, le van los cargos de gestión y encuentra en ello suficientes fuerzas como para continuar” (FUND; entr. Nº 18; 52: 1-8).

Comenta que “le disgusta la gente que dice ‘no hay medios’, a lo que ella contesta: ‘lo verdaderamente importante son las personas’. Igualmente, le preocupa la influencia que se ejerce sobre los alumnos: quiere que los profesores influyan positivamente sobre éstos. No le valen las posturas neutras, ni aquellos profesores que dejan indiferente al alumnado. En más casos de los que sería deseable, ha encontrado falta de implicación por parte del profesorado. Y, por si fuera poco, los mismos que se implican poco, son luego muy críticos con todo. Pide más implicación al profesorado. No le gusta la gente que sólo mira la hora. Ella no se pasa su jornada mirando al reloj y pide lo mismo” (FUND; entr. Nº 18; 52: 9-18).

“Ha estado en dos centros durante su vida laboral. En el primero se seleccionaba bien al personal. Ella era una de las que participaban en este proceso de selección. Le preguntamos ¿qué cualidad buscas en la persona para darle el puesto de profesor/a? ‘Que sepa inglés, que sea dinámica, responsable, implicada en su trabajo’, constituye su respuesta” (FUND, entr. Nº 18; 52: 19-22).

“Le preguntamos acerca de casos conflictivos que haya vivido en su trabajo. Nos cuenta que se vio obligada a despedir a un homosexual varón: los alumnos se dan cuenta de su condición y se rebotan. No sabía imponerse y tenía auténticos ataques de ira, perdiendo con demasiada frecuencia los nervios. Ella nunca pierde los nervios en el ejercicio de su cargo –nos comenta- pero reconoce que hay veces en que va bien hacer un poco de teatro para que la gente se lo crea, porque es el único medio para que actúen con responsabilidad y eficacia. En este centro del que habla –su primer centro- las cosas funcionaban bien porque había un gran equipo humano. La gente funciona sola y todo sale bien” (FUND, entr. Nº 18; 52: 23-31).

Nos cuenta que, “en los claustros, ella introducía las cuestiones a tratar y daba los puntos del orden del día. Después procuraba consensuarlos en el claustro” (PART; entr. Nº 18; 53: 1-2). Nos explica que “sus mejores amigos provienen de dicho centro. También que el equipo de profesores tiene que funcionar, que es necesario que trabaje con efectividad o el centro se va a pique. Que hace falta delimitar perfectamente las tareas de cada cual para saber quien es el responsable de cada actividad, de cada área, para que todos sepamos a quién son exigibles las responsabilidades en cada momento y que toda la organización lo tenga perfectamente claro” (FUND; entr. Nº 18; 53: 4-8).

En la misma línea, **el entrevistado nº 19** “nos explica sus esfuerzos al frente del proyecto de un nuevo colegio que el contribuyó a poner en marcha. Las muchas horas que dedicó a tal iniciativa: 13 ó 14 diarias, incluso trabajando los fines de semana. La ilusión que para él suponía poder dedicarse a dicho proyecto. Los diferentes cargos y tareas que tuvo que desempeñar para que todo saliera adelante. Anteriormente había sido maestro de primaria, jefe de departamento y jefe de estudios en secundaria concertada. Después fue elegido director del nuevo colegio y tuvo que ‘tirar del carro’ para que todo saliera bien. Ha sido también director de ediciones en una editorial relacionada con el mundo de la enseñanza y, en definitiva, tiene una larga y acrisolada experiencia profesional en el campo de la educación que aconseja que tomemos muy en cuenta lo que nos relata” (FUND; entr. Nº 19; 56: 3-12).

“También ha sido director de marketing en una escuela privada durante dos cursos y medio. Allí, su tarea consistió en enderezar el rumbo de la escuela privada que había comenzado una tendencia negativa. Y lo consiguió ya el primer año. Para ello tuvo que tratar con otros centros de la zona, lidiar con padres descontentos por el trato que se daba a sus hijos (lógicamente, tuvo que averiguar el porqué de tal descontento). Él puede dar razones a los padres para que estén contentos: pone en marcha unas encuestas que les pasa con el fin de averiguar las razones de su descontento. Averigua las causas, se pone a trabajar, y consigue parar la tendencia de pérdida de alumnos del centro. También realiza entrevistas a los padres, habla mucho con ellos y les demuestra que los motivos de sus miedos son infundados” (FUND; entr. Nº 19; 56: 13-22).

"Se da cuenta de que la información puntual y adecuada a los mismos es fundamental para la buena marcha del proyecto. Que la atención personalizada a los mismos –quienes desean hablar de sus hijos, de sus problemas de clase, de sus avances, etc.- es uno de los factores críticos del éxito de un proyecto privado de educación. Y se centra en ello, y crea esta cultura en el centro que la asume con buen ánimo. Hace falta 'vender' la escuela a sus clientes: padres, alumnos, etc. Sobre todo a los padres. La falta de información genera preocupaciones innecesarias, que hay que evitar a toda costa" (FUND; entr. Nº 19; 56: 23-29).

Opina que **"la escuela no se debe encerrar en sí misma sino que debe salir de su tradicional aislamiento y comunicarse abiertamente con la sociedad, abrirse a ella, ser parte de ella.** Fomenta los actos sociales en la escuela y en los que participe la escuela y difunde adecuadas notas de prensa que se publican en los medios de comunicación social de la zona. En definitiva, consigue dar la vuelta al general pesimismo imperante en el centro y demuestra fehacientemente que no había razones reales para el mismo" (FUND; entr. Nº 19; 56: 30-35).

Se pone en acción, **"visita las guarderías más celebradas de la zona y les ofrece los servicios de su escuela. Hizo falta comenzar por los cursos más elementales: P3, P4, P5 con el fin de tener una cantera suficiente de alumnos como para tener una continuidad en el trabajo a largo plazo.** Compartió responsabilidades con una excelente directora pedagógica de la que guarda un grato recuerdo. Su proyecto educativo estaba basado en los valores: en enseñar a ser competente, no competitivo; riguroso en el trabajo, metódico. Se basa en el esfuerzo, da mucha importancia al deporte, a las fiestas en las que se contagia el espíritu del mismo a todos, en las actividades complementarias y extra-escolares, etc. En definitiva, trabajo bien hecho, con máxima exigencia" (FUND; entr. Nº 19; 57: 1-10).

Por lo que respecta al trabajo de dirección nos explica que "hay que ser buen profesional de la dirección y, para ello, es necesario especializarse en tareas directivas. Que pocos profesores están realmente preparados para ejercer labores directivas porque, sobre todo, no tienen la debida vocación para ello" (FUND; entr. Nº 19; 57: 11-14).

Aconseja que "un buen equipo directivo debe saber dividirse el trabajo de tal forma que se atiendan adecuadamente las diferentes áreas de la 'empresa': producción, RRHH, administración, etc. Y que desechar los proyectos utópicos y ser realista, y que lo que digas vaya inseparablemente unido a lo que haces: que seas capaz de trasladar los sueños a la realidad y las palabras a los hechos" (FUND; entr. Nº 19; 57: 15-20).

Le preguntamos cuáles son, en su opinión, los factores clave del éxito de un proyecto educativo que tome forma e un centro, y nos responde lo siguiente:

"1º El PEC: que sea realista y se pongan todos los medios para que se cumpla.

2º El proyecto empresarial que sostiene al centro: que sea realista y que no se duerma en los laureles de lo ya realizado.

3º Hacer un seguimiento realista y cuidadoso de las actividades del proyecto para poder analizar los resultados con detalle y sacar las conclusiones pertinentes. No basarse nunca en suposiciones sino en datos concretos.

4º La buena preparación del profesorado que forma parte del claustro de la escuela" (FUND; entr. Nº 19; 57: 21-29).

Igualmente, "le pedimos cuales han sido el o los hechos que más le han influido o han merecido su interés y nos explica que lo más importante para él ha sido poder cambiar, a partir de datos, ciertas ideas preconcebidas poco exactas que se tenían en ciertas cuestiones. Nos cuenta que, para hacer triunfar uno de sus centros tuvo que analizar hacía dónde se dirigía a vivir la población joven con niños pequeños y qué forma de pensar tenía con respecto a la educación que deseaba para sus hijos. Las conclusiones que sacó fueron muy claras y le sirvieron de mucho para poder acertar en el tipo de educación que demandaba la sociedad del momento. Si no hubiera tenido una idea clara del mensaje que había que vender, habría fracasado" (FUND; entr. Nº 19; 57: 30-39).

También **"tuvo que acercarse hasta las guarderías infantiles afines en mentalidad educativa para hablar con los maestros y maestras, que son los primeros prescriptores del camino que seguirán en un futuro sus ex alumnos"** (FUND; entr. Nº 19; 58: 1-3).

"Considera que suyo es el mérito de haber cambiado, a través de datos precisos, una concepción de que la demanda de plazas escolares en su comarca iba de capa caída, cosa que no era cierta. Por el contrario había, cada día que pasaba, potencialmente más alumnos a los que escolarizar" (FUND; entr. Nº 19; 58: 4-7).

Le preguntamos acerca de cuáles son los factores que inciden sobre la alta satisfacción de los padres respecto de la educación que reciben sus hijos, y hallamos la siguiente respuesta:

"1º El PEC, incluya instrucción a un buen nivel más educación en valores adecuados.

2º Una educación que sea puntera en métodos pedagógicos. Él defiende a ultranza las metodologías activas y dice que no hay que confundirlas con una bajada de nivel pedagógico. Defiende la utilización de la tiza y el encerado además de otras metodologías de enseñanza.

3º Introduce la enseñanza del inglés a partir de los 3 años a través de juegos.

4º Buscaron metodologías que hubieran sido contrastadas a nivel internacional y las implementaron.

5º La catalanidad como valor que hay que estimular a través de la creación de una red de colaboración con otros centros y con las instituciones de la zona. A partir de ahí se genera una serie ingente de actividades en torno a este valor principal a las cuales los chicos se apuntan sin que sean obligatorias" (FUND; entr. Nº 19; 58: 8-22).

Explica que "no hay fórmulas mágicas. El secreto del éxito está en un proyecto claro y en saber buscar constantemente aquellos aspectos que puedan ser objeto de mejora. Los promotores de este constante proceso de 'feed-back' deben ser los miembros del equipo directivo del centro. Por ello recomienda no cansarse nunca de aprender y mejorar" (FUND; entr. Nº 19; 58: 23-26).

Le pedimos su opinión acerca de lo que significa el liderazgo pedagógico, tan necesario para hacer avanzar la enseñanza y para que un centro se consolida como proyecto educativo. Su idea de lo que significa el liderazgo pedagógico cuenta con los siguientes elementos:

"1º Un PEC claro y consistente.

2º Unas líneas de actuación claras para trasladar el PEC a la práctica. Que existan unas pautas de control claras y hacer un seguimiento continuo de lo realizado.

3º Fomentar la máxima implicación por parte de los padres.

4º Concretar unos parámetros que hagan posible el proceso de evaluación continua del PEC.

5º Rigor y máxima coordinación en la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (FUND; entr. Nº 19; 58: 31-38).

Hay que trabajar en base a resultados. Cada centro debe tener los suyos propios. No basta con la consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje fijados para un determinado momento, sino que hay que llegar a cumplir el objetivo final (FUND; entr. Nº 19; 58: 39-41).

"Como contrapeso a lo anterior **el entrevistado nº 21** nos previene de que "un centro educativo no es lo mismo que una empresa", aunque reconoce que "tiene ciertas similitudes con ésta cuanto a resultados de gestión, que deben ser tenidos en cuenta". Por ejemplo, hay que dirigir a técnicos, igual que en una empresa de servicios. Pero la finalidad de un centro educativo es más inefable que la de una empresa. A modo de ejemplo nos explica que conoció el caso de un director de éxito de un centro educativo que antes había sido empresario y cree que dicha experiencia le ayudó a conseguir el éxito" (FUND; entr. Nº 21; 66: 36-38 y 67: 1-3).

El nº 22 hace hincapié en los aspectos emocionales del ejercicio de la función directiva en los siguientes términos: "Para gestionar un centro -quien tiene experiencia haciéndolo- explica que la madurez emocional del claustro de profesores es clave. Cuanta mayor es ésta, más fácil es tratar con el claustro. Luego, la dirección debe tener ciertas aptitudes: utilizar un lenguaje claro, saber priorizar actuaciones y objetivos, etc." (FUND; entr. Nº 22; 73: 3-6).

El **entrevistado nº 23** incide en la necesidad de "escalonar, de clasificar las escuelas en función del grado de complejidad directiva. Así podría destinarse a cada directivo allí dónde su nivel de conocimientos y experiencia fuesen más adecuados según la complejidad directiva del centro" (FUND; entr. Nº 23; 75: 4-7).

Para el **nº 24** "el buen director es aquel –opina- que sabe hacer finalmente aquello que es fundamental para el centro, y tiene claro aquello que no debe hacerse. Es necesario también que sepa marcar metas. Que no tenga solamente proyectos sino que debe saberlos transformar en realidad. Además, la dinámica diaria de funcionamiento del centro debe ser correcta, de tal forma que pueda ganarse autoridad ante su gente. Y, por

supuesto, son necesarios los resultados. Por ejemplo, que el mayor número posible de alumnos haya adquirido un buen nivel de educación, una educación completa" (FUND; entr. Nº 24; 77: 33-40).

"Y para ello no pueden tomarse como referencia únicamente los resultados de la selectividad, fácilmente manipulables. **El verdadero sentido de la educación consiste en que todos avancen, cada cual en la medida de sus posibilidades**. Y esto no es tan difícil de evaluar. A modo de ejemplo, nos cita el caso de un centro paradigmático que conoce como ilustración de lo que debería ser la dirección profesional: cierto centro de secundaria que tiene la fortuna de contar con la gestión de un director de prestigio que está apoyado por todos los estamentos de la comunidad educativa y tiene fama de ser un gran líder. Comenta, a modo de ejemplo, que este director sabe que puede durara 1 mes ó 2 en el cargo, pero él se siente profesional porque le 'importa un pito' el tener que dar la razón al profesorado para sostenerse en el cargo. Por tanto, los alumnos sí pueden esperar justicia de este tipo de director. Este director sí tiene ánimo y perspectivas de dirigente. Este tipo de dirección sí da buenos resultados" (FUND; entr. Nº 24; 77: 14-22).

"Opina que falta mayor grado o nivel de dirección pedagógica en los centros públicos. Reconoce que del tiempo que dedica a labores directivas sólo una pequeña parte la destina a cuestiones de dirección pedagógica, temas que habitualmente delega en sus colaboradores" (FUND; entr. Nº 26; 81: 20-23).

Por su parte, **el nº 27** hace hincapié en la necesidad del trabajo en equipo en los siguientes términos: "para que una persona pueda ejercer eficazmente la dirección es necesario que tenga como claros atributos de su personalidad capacidad alta de liderazgo y una notable aptitud para la gestión. Ambas capacidades se complementan entre sí y son indispensables para ejercer adecuadamente el cargo" (PERD; entr. Nº 27; 85: 27-30). "Y, por supuesto, requiere del apoyo de un equipo directivo que esté a la altura y que comparta su forma de entender la educación. También es misión de este equipo paliar, en la medida de lo posible, las deficiencias de la persona que ejerce el liderazgo. Es imprescindible que el director sepa utilizar adecuadamente a su equipo delegando, confiando en ellos" (FUND; entr. Nº 27; 85: 22-26).

Un poco más adelante en la entrevista leemos que: "considera que cuando un docente quiere optar por la carrera directiva como destino permanente, es bueno que así sea. Pero, si por algún motivo se cansa, es necesario garantizarle que pueda optar a plaza en otro centro de manera preferente" (FUND; entr. Nº 27; 87: 27-29).

"Le parece imprescindible que se dote a la función directiva en educación de mayor prestigio porque ese debería ser el aliciente principal para acceder al cargo y para mantenerse en él. No considera oportunos los aumentos del complemento de destino asignados al ejercicio de la dirección porque no es esa la forma más adecuada para motivar. El prestigio de la labor directiva sí lo es" (FUND; entr. Nº 27; 87: 30-34).

También manifiesta que "el director, salvo en escuelas muy pequeñas, no debería tener obligaciones docentes. Es mejor que esté lejos de los alumnos, lo que puede contribuir a que adquiera una visión más objetiva y profesional de lo que ocurre en el centro" (FUND; entr. Nº 27; 87: 35-37).

El 28º entrevistado opina lo siguiente acerca de la organización de la función directiva: "cuanto al proyecto de dirección, considera que éste debe ir enfocado a la mejora de alguno o varios aspectos puntuales de la gestión del centro. Y luego, hay que evaluar el nivel de implantación de las mejores propuestas de manera objetiva" (FUND; entr. Nº 28; 95: 19-21).

"Los proyectos de dirección deben estar adecuados, en todo momento, al contexto y hacer referencia explícita a la contratación del profesorado y a la puesta a disposición del centro de los medios materiales idóneos para las intenciones del proyecto. Luego, habrá que dotar con más personal y más recursos a quién más lo necesite. Y pone un ejemplo concreto: en el barrio del Raval de Barcelona, hay que contratar personal idóneo a las características del contexto, so pena de fracasar en el intento. Como es sabido, dicho barrio recibe inmigración llegada de los más variados países del mundo, lo que requiere de una especial preparación por parte del profesorado así como una especie de disposición del mismo para trabajar con la enorme diversidad en lengua, nivel instruccional, cultura, etc. de los alumnos. No sirve cualquiera para dicho trabajo y hay que tenerlo muy en cuenta. Igualmente, la dirección debe tener motivación y capacidad para llevar hacia delante un proyecto tan complejo" (FUND; entr. Nº 28; 95: 22-35).

Más adelante, **el nº 29** nos comenta que "constantemente las necesidades del entorno aumentan, lo que comporta que tu negocio deba crecer, que tú debes crecer. Al sistema educativo se le pide más y más y debe responder con eficacia. Un director de centro debe tenerlo asumido y debe ser capaz de adaptarse, de innovar, para así incrementar la productividad" (FUND; entr. Nº 29; 100: 28-32).

"Considera que los centros de enseñanzas profesionales deben mantener más relaciones con la Universidad e implicarse en las actividades de I+D que ésta lleva a cabo en cuestiones técnicas que pueden estar relacionadas con la enseñanza. Hace falta, también, estar buscando constantemente estrategias de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje para perfeccionar al máximo el producto que se está ofreciendo…" (FUND; entr. Nº 29; 100: 33-37).

… "Otra característica específica de su centro es que en él la dirección marca claramente la línea pedagógica del mismo de forma pormenorizada. Lógicamente, el profesorado debe adaptarse a esta línea. Nos cuenta que las empresas se disputan a los alumnos de la escuela. El resultado de la acción formativa es muy valorado por éstas: están muy contentas de sus alumnos. Acceden al centro empresas de la comarca y de las comarcas colindantes a buscar alumnos" (FUND; entr. Nº 29; 101: 11-17).

"Cree que la sociedad reclama mejoras continuas y que es preciso responder a las mejoras que se exige. El cambio es una constante y es preciso adaptarse so pena de perecer. Igualmente, opina que la escuela debe ser capaz de imbuir valores de esfuerzo, de mejora continua, de adopción de los cambios, etc., si no, el sistema productivo no tiene técnicos suficientemente cualificados y pierde competitividad" (FUND; entr. Nº 29; 101: 18-23).

… "Él, en calidad de director del centro, imparte clases a sus profesores: estrategias de enseñanza-aprendizaje con demostraciones prácticas de cómo debe ser el proceso de

instrucción en base a metodologías activas. Pero es gravoso en tiempo y dinero" (FUND; entr. Nº 29; 102: 1-3).

Sigue explicando que **"el profesorado nuevo que llega al centro se incorpora en mayo, se le instruye adecuadamente en estrategias metodológicas, en la filosofía del centro, etc.; el profesorado prepara el material para las clases que deberá impartir, dispone de 15 días de vacaciones en verano y se incorpora en setiembre para impartir la docencia.** La jornada laboral de un profesor nuevo suele ser de 12 horas lectivas a la semana, porque se considera que necesita tiempo para adaptarse, para preparar las clases por primera vez" (FUND; entr. Nº 29; 102: 4-9).

"En ningún caso se permite la incorporación del profesorado en setiembre, cuando ya han comenzado las clases, porque no habría podido seguir el habitual proceso de formación y adoctrinamiento en la filosofía del centro. Para guiarle en este proceso se nombra a un profesor/a que ejerce de tutor/a o guía de su colega novel y le va introduciendo en las maneras de hacer y de pensar que rigen en la escuela. El profesorado debe hacer estadías periódicas en empresas con la finalidad de actualizar continuamente sus conocimientos. Los alumnos también disponen de la posibilidad de realizar prácticas en empresas. Esto supone unos importantes costos económicos que financia la escuela pues, aunque el profesorado no imparta docencia durante una estadía, sí cobra sus correspondientes emolumentos" (FUND; entr. Nº 29; 102: 10-20).

"No existen convenios directos con las empresas, sino que tienen un comité asesor industrial formado por 28 empresarios de la zona que se reúnen periódicamente en la escuela para decidir lo que hay que hacer y cómo debe hacerse. Por ejemplo, si hay que comprar una máquina, se eleva el caso al comité; lo mismo cuando hay que modificar el plan de estudios o decisiones similares" (FUND; entr. Nº 29; 102: 21-25).

"Y no existe un acuerdo escrito, sino que la buena relación con las empresas permite que el empresario invite al profesor para que sea formado en su empresa. Se tiene muy en cuenta al empresariado y se le mima mucho desde la escuela. Para ésta es básico mantener una buena línea de comunicación con el mundo empresarial a nivel de directores generales o directores de planta. Y se les da un papel protagonista en la formación" (FUND; entr. Nº 29; 102: 26-31).

"Nos explica que su centro se concibió para dar fiabilidad a un nuevo paradigma en educación. Si hubiera existido un centro que hubiera dado respuesta a las necesidades que el fundador consideraba adecuadas, no hubiera sido preciso plantearse el reto de crear algo nuevo. Pero no existía tal escuela, lo cual hizo necesario crearla para dar respuesta a las deficiencias observadas" (FUND; entr. Nº 29; 102: 32-36).

"Este nuevo paradigma que encarna su centro viene definido por 3 ó 4 rasgos básicos:

1º La atención a las necesidades cambiantes de la sociedad.

2º La obligación que se auto-impone la escuela de que la calidad en formación pase por delante de los costes.

3º El 'enginy' del que ya hemos hablado, como elemento básico de formación de la escuela y como principal recurso para elevar al máximo la calidad sin que por ello se incrementen significativamente los costes.

4º La obligación que se marca el centro de servir a la sociedad. Los intereses particulares del personal del centro están supeditados y subordinados a los del conjunto de la sociedad a la que sirven" (FUND; entr. Nº 29; 102: 37-43 y 103: 1-3).

Por último –y en la línea de lo precedente- recogemos un alegato a favor de la presencia del centro en la sociedad. Es necesario que ninguna empresa relacionada con el centro deje de conocer al director, debe estar presente en todas las empresas. Hay que ir a todas las empresas a hablar con el mundo empresarial. Y poner la escuela al servicio de la sociedad (FUND; entr. Nº 29; 104: 7-11).

El entrevistado nº 30 "nos explica que es muy importante que se llame por las mañanas a los padres o madres de los alumnos cuando se detecta que éstos no han acudido al centro a recibir sus clases. El hecho de transmitir con prontitud el aviso a los padres es cosa que éstos agradecen e indicativo de la calidad en la gestión de la educación. Favorece mucho al centro que realiza tal práctica con eficacia" (FUND; entr. Nº 30; 105: 9-13).

Explica, en relación a lo que comentaba al principio, que "una compañera de equipo directivo se ha 'quemado' mucho en un intento de imponer disciplina a un bedel que no cumple con sus obligaciones. El cargo de director –sigue refiriendo- comporta situaciones de tensión y crispación diversa que uno mismo no provoca pero que tiene que padecer forzosamente. Para paliar en la medida de lo posible este tipo de situaciones intenta evitar las tensiones usando toda la 'mano izquierda' de que es capaz. En sus explicaciones usa continuamente esta expresión" (FUND; entr. Nº 30; 105: 14-21).

"Cuando ejerces tu cargo –comenta- debes usar siempre el 'conducto reglamentario': las decisiones deben tomarse siempre en la comisión de coordinación pedagógica, luego pasar por los departamentos y, finalmente, ser presentadas al claustro para que emita su parecer. Nos refiere, a modo de ejemplo, la forma en que en su centro se ha confeccionado el borrador de 'proyecto lingüístico' a través del procedimiento descrito" (FUND; entr. Nº 30; 105: 22-26).

… Nos comenta que **"los problemas suelen producirlos siempre las mismas personas que, a partir de cierta edad, ya no cambian.** Y se repiten año tras año, porque los 'tics' son inherentes al carácter de estas personas. Pero los conflictos los ve como un reto, como un obstáculo que hay que salvar y que hace que aprendas" (FUND; entr. Nº 30; 105: 29-32).

"Hay personas a las que se puede ceder parcelas de responsabilidad y las hay que no. Suele buscar las personas ademadas para cada tarea y les delega la responsabilidad adecuada" (FUND; entr. Nº 30; 105: 33-35).

Dice que "todos los centros públicos hacen marketing, lo que revela que cada día es más importante la imagen que se da al exterior y que debe ser cuidada al máximo. Recomienda velar siempre al máximo por la adecuada coordinación entre primaria y

secundaria. Nos alecciona sobre la importancia de saber transmitir valores a través de la educación, de fomentar los buenos hábitos en los alumnos, etc. El profesorado debe dar la impresión, en todo momento, de que está de acuerdo, de que no existen disensiones en su seno. Hay que explicar lo que se está haciendo bien. Por ejemplo, para promocionar su centro, visitan las escuelas de primaria que tienen adscritas y varios alumnos de 1º de ESO explican a los de último curso de primaria cómo es el instituto, como son los profesores, el ambiente que se van a encontrar, etc. para que los recién llegados no se encuentren perdidos" (FUND; entr. Nº 30; 106: 8-18).

(…) "También se vela por la disciplina en el centro. Para ilustrar esta afirmación pone en nuestras manos un 'parte' denominado 'aviso de conducta contraria a las normas de convivencia en el centro' en el que puede apreciarse tres gradaciones de faltas: leve, grave y muy grave y 12 posibles motivaciones de la falta, como por ejemplo: faltar al respeto al profesor/a, faltar al respeto a los compañeros/as, no traer materiales a clase/deberes, fumar, comer pipas/chicles, etc. Al final de este "parte" figura la advertencia de que la acumulación de avisos y/o la gravedad de la falta que ocasiona el presente aviso puede comportar una medida correctora por 'conducta contraria a las normas de convivencia del centro' o incluso la obertura de expediente por 'conducta gravemente perjudicial para la convivencia en el centro' según el Decreto 266/1997 de 'Derechos y deberes del alumno'" (FUND; entr. Nº 30; 106: 19-29).

De forma específica, nos comenta que "se ha encontrado con diversos casos en que los **alumnos fumaban 'porros' (hachís) en clase** y que ello ha comportado la expulsión automática del centro. Concretamente, se han tenido que expulsar 2 alumnos en los últimos 3 cursos por fumar 'porros' " (FUND; entr. Nº 30; 106: 30-33).

"El centro mantiene una dura lucha para mantener la matrícula. Considera que el centro que baja la guardia se desertiza, lo que comporta el lógico desplazamiento forzoso de parte del profesorado por la falta de alumnos" (FUND; entr. Nº 30; 106: 34-36).

"El Instituto cuenta con, aproximadamente, 550 alumnos que asisten a sus aulas. Entre ellos, se ha encontrado algún **caso de drogadicción importante** que ha sido resuelto a través de una actitud comprensiva y re-educadora por parte del centro. La iniciativa de esta importante labor ha partido de un profesor que es educador social, es decir, monitor de calle de adolescentes, y sabe tratar este tipo de problemas" (FUND; entr. Nº 30; 106: 37-41).

Sigue explicando que "conoce numerosos casos de **familias desestructuradas** que llevan a sus hijos al instituto. Se trata de padres divorciados o con problemas familiares graves: alcohol, violencia doméstica, etc. que hacen que el adolescente no halle el 'rumbo' adecuado, que pierda las referencias y no encuentre su propio norte. Ellos procuran ser correctos con quien tiene la custodia del alumno/a" (FUND; entr. Nº 30; 106: 42-44 y 107: 1-2).

Desde su experiencia en este tipo de casos "tiene comprobado que por parte de los padres se usa el centro como arma arrojadiza para pelearse y reprocharse sus diferencias de criterio en la educación de los hijos. Para evitarlo, en la medida de lo posible delegan confianza y proporcionan información al tutor/a" (FUND; entr. nº 30; 107: 3-6).

Nos comenta que "**han tenido que denunciar varios robos a la policía**, pues se han detectado sustracciones de objetos por parte del personal del centro. Las faltas de respeto al profesorado o al PAS son harto frecuentes. Se solucionan a través de los avisos de incidencias que ya hemos comentado con anterioridad. Si las faltas son graves, se pasa el caso, debidamente documentado a la comisión de convivencia del centro. Ésta resuelve el acuerdo con el RRI (Reglamento de Régimen Interno) del centro y la sanción puede llegar hasta la expulsión" (FUND; entr. Nº 30; 107: 7-13).

Repite con frecuencia que "la falta de atención familiar que sufren muchos de los chicos y chicas derivan en numerosos problemas de disciplina y de comportamiento en general que el centro resuelve como puede. Pero no le parece lógica esta situación. Considera esenciales para la buena gestión saber llevar adecuadamente la disciplina y generar un nivel óptimo de convivencia. A ello debería sumarse después unas buenas relaciones públicas que 'vendan' al exterior la imagen del centro. Estos factores son clave para la supervivencia de un centro educativo hoy en día" (FUND; entr. Nº 30; 107: 14-20).

"**Hace falta escuchar a todos y, entre todos, buscar una solución** -nos sigue contando-. No hay que desanimarse porque no se cumplan las cosas porque siempre se producen incumplimientos, pero nunca hay que desanimarse, sino seguir insistiendo hasta que los demás hayan comprendido como hay que hacer las cosas. Y nunca reñir a alguien en público" (FUND; entr. Nº 30; 107: 21-25).

"Los demás profesores, de hecho, te ven como a un compañero que está en la dirección, no como a un director permanente. Por ello, esperan de ti comprensión y un trato considerado" (FUND; entr. Nº 30; 107: 26-28).

"No obstante, se muestra partidario de la profesionalización de la dirección para lo cual considera que se requiere un perfil técnico y un mayor grado de preparación. Lógicamente, de ello se derivaría una mayor estabilidad en el cargo" (FUND; entr. Nº 30; 107: 29-31).

"'¿Por qué no puede haber directores que vengan de fuera?' se pregunta. Lo justifica diciendo que en la cultura del profesorado aún hay reservas y dudas sobre esta posibilidad" (MODD; entr. Nº 30; 107: 35-37). Nos explica que "la dirección del primer centro en el que ejerció el cargo de director le fue encomendada por el inspector en jefe de la zona porque había habido problemas graves en ese centro, con enfrentamientos entre bandos y la dirección anterior tenía muchas enemistades" (FUND; entr. Nº 30; 107: 38-41).

"Él llega de fuera y le informan pues se preocupa de mantener una rueda de entrevistas con todo el profesorado del centro para hacerse una idea exacta del ambiente que se respira, de quién es cada cual, y de qué soluciones aplicar" (FUND; entr. Nº 30; 107: 41-43).

"**Una vez realizada esta rueda de entrevistas nombra al equipo directivo con el que cuenta para llevar hacia delante la situación**. El que debería ejercer la jefatura de estudios le pone problemas porque no estaba suficientemente motivado para asumir responsabilidades. Pero todo se soluciona y el equipo directivo por él nombrado tira del carro y el centro sale a flote con éxito. Al cabo de unos años, de común acuerdo, con la

inspección y el centro, da por acabada su misión en este instituto y pide plaza en otro más interesante por motivo de desplazamientos. Con el tiempo, en este nuevo centro, le piden que asuma de nuevo responsabilidades directivas y las acepta con voluntad de servicio. Y hasta el momento" (FUND; entr. Nº 30; 108: 1-9).

Un poco más adelante "reflexiona que la permanencia en el cargo exige una carga importante de ilusión. **Si no fuera grande ésta, no se plantearía seguir porque el nivel de 'stress' es elevado**. Igualmente, nos comenta que hay que saber gestionar el relevo: hay que preparar a los que deberán sucederte en la dirección con tiempo, para evitar enfrentamientos. En su centro, hasta el momento, no han existido los enfrentamientos por esta causa" (FUND; entr. Nº 30; 108: 38-42).

"Los claustros con crispación son muy desagradables. Lo deseable es siempre el diálogo. Hay que saber escuchar y saber buscar consensos. Esta es, quizá, la mayor cualidad del directivo –comenta- y siempre respetando las normas. Cada cual debe mantenerse en su papel e ir evaluando el desempeño de cada persona… Considera que el buen profesional que ejerce cargos directivos intenta llevar al grupo índices máximos de participación: escuchar, estar receptivo, buscar consensos, etc. Es necesario tirar de los demás, motivarlos, procurar que a padres, alumnos y profesores 'les pique el gusanillo' por hacer cosas importantes para el centro. Esta es otra de las cualidades imprescindibles de un buen gestor educativo. Así como saber escuchar y tener 'mano izquierda'. También nos comenta que ha podido constatar ciertas "barrabasadas" por motivos políticos en el ámbito de la gestión educativa" (FUND; entr. Nº 30; 108: 43-46 y 109: 12-19).

El siguiente **entrevistado, nº 31**, cuando aborda el ámbito de la función directiva, nos explica "que no debe tener menor consideración un director que un inspector. El sueldo debe corresponderse con el grado de responsabilidad desempeñado y el tiempo que consumen las obligaciones que se tienen, así como con la eficacia en la labor que se realice. Lo que debe valorarse es el valor añadido que la persona pone al cargo, la responsabilidad que asume, etc. y no sólo los factores externos" (FUND; entr. Nº 31; 113: 26-30).

La opinión de la **entrevistada nº 32** es que "la tarea de la dirección consiste en promover, en facilitar, etc. Considera que, en primaria, por lo general, los padres y madres tienen más ganas de implicarse con en las actividades del centro que en secundaria. Ve en ellos muchas ganas de promover actividades extra-escolares. Pero existe un ámbito que debe respetar que es el que corresponde en exclusiva a los profesionales en educación. A veces se olvidan de ello" (FUND; entr. Nº 32; 116: 22-26).

"Su centro dispone de servicio de biblioteca y 'mediateca' de los que está muy orgullosa, pues ha supuesto una carga importante de trabajo su organización. Intentan desde la dirección del centro que los padres y madres que forman parte del consejo escolar puedan reunirse con mayor asiduidad con los que forman parte del AMPA del centro para que se trabe una mayor relación entre ellos para que puedan hablar con profusión de los temas que atañen a la escuela" (FUND; entr. Nº 32; 117: 13-18).

El **entrevistado nº 34** incide, como muchos otros, en el hecho de que no se encuentra satisfecho con la retribución recibida cuando ejercía funciones directivas. Cuando le

preguntamos si le compensó el ejercicio de las funciones directivas, contesta que "económicamente no puede estar satisfecho" porque el complemento por el ejercicio de cargos no es suficiente para compensar el tiempo dedicado y la responsabilidad asumida" (FUND; entr. Nº 34; 124: 15-18).

(…) "**A la Administración le interesa que haya profesionales competentes que sepan resolver conflictos a nivel de centros.** Esta cualidad debe ser una de las más importantes de un buen directivo… la mayor parte de los conflictos que se generan en los centros de secundaria tienen su origen en las condiciones laborales, que entran en el ámbito de decisión interno del centro educativo" (FUND; entr. Nº 34; 125: 35-41).

Cree necesaria "'una dirección fuerte' que pueda ayudar a capear, a manejar, este tipo de cuestiones. De hecho, siempre hay descontentos: por el horario, porque creen que no reciben la consideración necesaria, etc." (FUND; ent. Nº 34; 126: 1-3).

"Pero es imprescindible motivar al claustro y para ello se hace necesario el ejemplo. El ejemplo que debe dar quién dirige es fundamental. Considera fundamentales la empatía y la inteligencia emocional. Esta última es básica para que el centro funcione y tenga vida propia. Es necesario saber transmitir, saber motivar (engrescar), tirar del carro. Hay que cuidar mucho también a los padres y madres de alumnos. Hay que saber ser persona, tener madurez. Y utilizar el tacto, tener siempre mucho tacto: **'mano izquierda, mucha mano izquierda'"** –recomienda- (LIDD; entr. Nº 35; 130: 8-14).

Constantemente está haciendo referencia a la inteligencia emocional y le preguntamos ¿qué entiende por inteligencia emocional? Nos responde que, **"sobre todo, mucha empatía, es decir, 'saberse poner en la piel del otro' en todo momento y circunstancia.** También consiste en saber comprender al otro, en ser reflexivo, en no creerse que estés por encima de nadie. El director/a es quién se lleva la parte más 'cutre' de la responsabilidad, los peores tragos. Es necesario tener buenas relaciones con las instituciones. Y saber escuchar, hay que saber escuchar mucho. Y saber ver lo bueno que hay en cada persona, para sacar lo mejor que cada uno tiene y hacer que el centro se beneficie de ello. Hay que saber valorar al que hace las cosas bien hechas. Si se hace así, todo funciona" (LIDD; entr. Nº 35; 130: 15-23).

Una palabra repite constantemente: "engrescar", verbo catalán que, a nuestro modesto entender, no tiene traducción literal, pero que puede ser similar a motivar, seducir o saber liderar. O quizá sea una mezcla de todos los conceptos anteriores. En catalán se usa mucho. Pues bien, la repite con profusión refiriéndose a la tarea principal que tiene la dirección de un centro educativo. Y añade –recalcando el mismo concepto con otras palabras- "hay que animar a la gente, estar constantemente animando, transmitiendo calor, dando ánimos de muchas formas diferentes: de palabra, con una palmada en la espalda, preguntándoles por sus problemas, aconsejándoles lo mejor que sepas…" (LIDD; entr. nº 35; 199).

"Pero también **'a veces hay que ponerse seria'**, aunque hay que utilizar este recurso el menor número de veces posible. Sigue explicando que 'procura que sus alumnos pasen por su despacho, que le conozcan personalmente, que se sientan identificados con el centro' Y también intenta 'no encerrarse en el despacho y estar disponible para hablar con todo el mundo'. Repite con frecuencia lo importante que es hablar con todo el mundo" (FUND; entr. Nº 35; 130: 36 y 131: 1-6).

“Cuanto al equipo directivo considera que no es peligrosa la excesiva amistad entre el equipo y el resto de profesores o dentro del equipo. Le preocupa que ‘la dejen al descubierto’ sus compañeros de equipo directivo, pero confiesa estar tranquila porque ‘ya le han demostrado su lealtad’. Y repite que ‘se necesita mucho toque en la espalda porque a todos nos gusta sentirnos apreciados y valorados’” (FUND; entr. Nº 35; 131: 7-12).

“A ella ‘le gusta trabajar y que el trabajo la llene’. Considera que el trabajo directivo es un trabajo de ‘proximidad y de motivar (engrescar)’. No ve con malos ojos la profesionalización directiva, pero recalca que no se debe olvidar la parte humana del mismo. Para ella la parte humana es lo más importante. Y añade que ‘el que lidera ha de tener mucha psicología para poder dar a todos lo que cada uno necesita’” (LIDD; entr. Nº 35; 131: 16-20).

Le preguntamos por su jornada habitual de trabajo, por como emplea su tiempo. Nos responde que “se implica en temas de disciplina y habla con padres y con madres procurando que se sientan atendidos, escuchados. Hay que predisponer favorablemente a la gente hacia el centro. Hay desencadenar acciones positivas continuamente. Nos comenta que están trabajando en la celebración del 50º aniversario del centro, evento que pretende ser una estrategia de promoción del mismo” (FUND; entr. Nº 35; 131: 21-26).

Considera que “hay que apoyar al máximo la educación, interesarse constantemente por lo que hace la gente trabaja en el centro, hacerles notar que lo que hacen es importante. Y, por ejemplo, notar cuando alguien está en un momento crítico y necesita desahogarse, y darle apoyo emocional en ese momento. En definitiva, hay que implicarse, involucrarse en el centro” (LIDD; entr. Nº 35; 131: 27-31).

Se nos ocurre al escucharle una pregunta difícil: ¿quién es mejor para este tipo de cargo, un hombre o una mujer? (hacemos la pregunta espoleados, en parte, por la visión que ella tiene de las funciones del cargo: mucho apoyo emocional, mucha empatía, etc.). “**Cree que no es trascendente el hecho de ser hombre o mujer y que no depende del género lo que pueda valer una personal.** Y nos explica el altercado que tuvo con un 'magrebí' que no quería dirigirle la palabra por el hecho de ser mujer. Añade que puede suceder que un hombre corra el riesgo de querer medir sus fuerzas físicamente con un adolescente, cosa que nunca se le ocurriría a una mujer. El director/a debe medir siempre las formas, no ponerse nunca al nivel de la poca educación del alumno. Otra cosa que no hay que hacer nunca –recomienda- es ‘mandar’ sino que hay que saber motivar, hay que ser agradable en todo momento, esforzarse para que exista buen ambiente, etc.” (FUND; entr. Nº 35; 131: 32-41 y 132: 1-2).

Y, para acabar la entrevista, **reconoce que “el día a día ‘quema’; que la ESO ‘quema’; que hay muchas NEE que requieren desdoblamientos, grupos reducidos, etc**. Por todas partes surgen problemas pero hay que saberlos sobrellevar” (FUND; entr. Nº 35; 132: 3-5).

Considera que **“el complemento específico que retribuye el cargo debería tener una cuantía mínima de 600€ aunque, a cambio, se debería exigir una dedicación de entre 35 y 40 horas semanales…** Explica que tuvo la idea –cuando ejercía como director- de hacer agrupaciones homogéneas flexibles lo que suponía, en la práctica,

tener varios itinerarios para los alumnos. Después, esta experiencia suscitó un debate en el parlamento sobre su conveniencia o no y si podría ser aceptado socialmente. Añade que, con el tiempo, se han ido aceptando sus ideas al tiempo que las sucesivas normas las han ido acogiendo en su articulado. La actual ley de calidad (LOCE, 2002) tiene presentes una gran parte de los postulados que él había defendido con ardor durante años, cuando eran muy pocos los que le daban crédito" (FUND; entr. nº 37; 16-23).

"Las agrupaciones flexibles, tan criticadas por los que promulgaron la LOGSE (1990) se han ido imponiendo en la praxis cotidiana ante la ineficacia de la correcta atención a la diversidad en el aula. Los hechos, grandes maestros, demuestran que la práctica es más poderosa que la simple teoría" (FUND; entr. Nº 37; 138: 24-27).

Y acabamos la conversación dejando constancia de que **"es un firme partidario de la participación en educación y que considera que corresponde a la dirección fomentarla y canalizarla de forma adecuada poniendo los medios necesarios para que se efectiva**. Y también un acérrimo defensor de la profesionalización directiva, uno de los principales instrumentos que tenemos para conseguir una educación de calidad. También es partidario de extender la profesionalización a la jefatura de departamento, cargo de vital importancia para el correcto funcionamiento de la organización escolar. Cree necesario que cada departamento tenga su propio proyecto de desarrollo y dirección" (FUND; entr. Nº 37; 138: 28-36).

La **entrevistada nº 38** tiene otra visión del ejercicio de la función directiva que sintetizamos como sigue: "como es normal y deseable nos explica sucintamente su larga trayectoria profesional que comienza –como hemos apuntado muy pronto- en una escuela privada. Nos comenta que trabaja muchas horas, incluso los fines de semana, que eran dedicados a recibir formación sobre la filosofía de la educación que el titular del centro impartía a su plantel de profesores" (FUND; entr. Nº 38; 139: 11-15).

"El titular del centro, de fuerte personalidad y arraigadas convicciones pedagógicas basadas en lo que él denominaba 'el libro de la selva', fundamentaba su método pedagógico en criterios ius-naturalistas, es decir, en que los alumnos aprendieran por sí mismos, en que aprendieran de sus propios errores, etc. y la tarea del maestro consistía, sobre todo, en guiarle más que en instruirle" (FUND; entr. Nº 38; 139: 16-20).

Nos comenta nuestra interlocutora que, "al principio, creía mucho en este método y en la figura del director-titular, pero con el tiempo la ilusión fue menguando a la par que la confianza y el entusiasmo que despertaba en ella la figura del titular. Alude, para justificar esta pérdida de confianza, a la dirección excesivamente personalista que ponía en práctica el citado director, las muchas horas de trabajo que eran escasamente retribuidas y, sobre todo, las incoherencias entre la teoría y la praxis de su discurso. El profesorado del centro se desencanta poco a poco de este hombre y su proyecto entra en crisis" (FUND, entr. Nº 38; 139: 21-27).

"Ante la situación en que se halla –con el anterior proyecto sin perspectivas-, dada su experiencia y sus conocimientos, se embarca en un nuevo proyecto, esta vez en forma de cooperativa, sin afán de lucro, de la que es fundadora, y en la cual participan maestros y padres. Aquí ejerce diversos cargos, además de colaborar directamente en su fundación: directora, secretaria, etc. Explica que en la cooperativa de la que fue fundadora, se regían por métodos asambleístas cuando había que tomar decisiones.

Tales decisiones importantes que afectaban a la institución se tomaban de forma colectiva a partir de la asamblea a de todos los integrantes de la institución. Allí se hablaba, se escuchaba las sugerencias de los que tenían algo que decir y se votaba las propuestas presentadas" (FUND; entr. Nº 38; 139: 28-35).

Cuando pasa a dar clases **a FP "aprecia un cambio notable en el tipo de alumno: chicos forzados, régimen funcionarial de trabajo en los profesores, etc. ¡Suerte del equipo directivo, que tenía las ideas muy claras! Se da cuenta que, en la FP, más que unas habilidades profesionales concretas, lo que necesitan los alumnos es recuperar el hábito y el gusto por leer y escribir**. Para dar solución a este problema inventan el llamado "polivalente" que introduce una serie de conocimientos transversales importantes en diferentes asignaturas para que los alumnos puedan ir aprendiendo sin darse cuenta aquello necesario para fundamentar conocimientos y adquirir hábitos de lectura y estudio que les permita evolucionar" (FUND; entr. Nº 38; 140: 8-16).

"Cuando llega la reforma promovida por la **LOGSE (1990)** la aceptan de buen grado porque cree que, a partir de ese momento, les van a llegar mejores alumnos. Durante esa época, pasa sucesivamente por diversos cargos: coordinadora de tutores, coordinadora pedagógica, jefa de estudios que contribuyen a consolidar y aumentar sus amplios conocimientos en materia pedagógica… Basándose en su experiencia 'nos advierte que hay que incorporar a la gente a los procesos en base a objetivos reales, asequibles, necesarios: cuando éstos existen hay que hallar la forma correcta para lograrlos'. De la misma, que el éxito de una escuela se difunde a través del 'boca a boca'. Y que oír un 'aquí me han arreglado al niño' es un síntoma claro de que la escuela trabaja bien. En ella no deben haber profesores que 'machaquen' a los niños, no debe haber 'stress' sino una buena convivencia" (FUND; entr. Nº 38; 140: 17-21 y 141: 29-35).

"Considera que ésta es la piedra angular del buen funcionamiento de la escuela. Se hace preciso que la escuela sea percibida como próxima, transparente, clara,… No tiene que excusarse en impedimentos inevitables como la 'autoridad' y 'la falta de medios', el 'no sabíamos' o 'no creíamos' para justificarse. Hay que responder a la gente con claridad, solucionándole los problemas, siendo claros, transparentes, abiertos al mundo que nos rodea y plenamente responsables de la tarea que la sociedad nos ha encomendado y de la cual debemos responder" (FUND; entr. Nº 38; 141: 36-42).

… Y acaba diciendo que "la eficacia en la gestión exige prescindir de privilegios, de amiguismos,… los buenos horarios o son para todos, o no deben existir" (FUND; entr. Nº 38; 142: 8-9).

El **entrevistado nº 39** reclama "mayor grado de objetividad en las actuaciones de la dirección y de la inspección. Nos dice que, en su ámbito de responsabilidad ni consiente ni perdona el 'escaqueo' en el trabajo. Quien no cumple, lo paga" (FUND; entr. Nº 39; 144: 3-5).

"Nos cuenta, en base a su experiencia personal, que los alumnos tienden siempre a regirse por la ley del mínimo esfuerzo en su trabajo escolar. No obstante, es necesario hacerles notar y comprender que la vida y su trabajo se rigen por unos conocimientos y unos comportamientos básicos y unas normas y valores que son imprescindibles para la adecuada convivencia y para el progreso. Pero que también les queden muy claros sus

deberes como alumnos y como personas. En todo momento hace falta motivarlos. Él cree en el grupo-clase como estructura fundamental para la interacción educativa. La participación del alumnado debe hacerse tomando como referencia el grupo-clase más que el consejo escolar, que es bastante ajeno a la forma de sentir, ver y actuar del alumno. Son necesarias –dice- más reuniones con los padres que tengan en cuenta cómo evolucionan sus hijos dentro del grupo clase. Queda artificial y, consecuentemente, es poco efectivo, pretender articular la participación del alumno a través de una estructura que le es ajena como es el consejo escolar" (FUND; entr. n º 39; 144: 16-22).

Aconseja que, "para paliar los efectos negativos que pueda tener sobre el rendimiento escolar el paso de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) al Bachillerato, se hagan un mínimo de tres reuniones con los alumnos para explicarles las diferencias existentes y lo que se espera de ellos. No es aceptable que se deje todo bajo la sola responsabilidad del tutor/a, sino que es necesario que participe todo el profesorado afectado para que se debata a fondo el problema" (FUND; entr. Nº 39; 144: 23-28).

"La buena dirección del centro, el acertado trabajo del equipo directivo y la de la persona del director/a repercuten directamente sobre la buena marcha del centro y la buena o mala gestión que puede llevar a cabo se notan rápidamente en el ambiente, que puede ser bueno o malo, según el acierto o desacierto del trabajo realizado por la dirección. Igualmente, la imagen externa del centro se ve directamente influenciada por el buen trabajo de la dirección, generando manifestaciones positivas o negativas del entorno con respecto al centro que favorecen o perjudican su marcha. Por todo lo explicado, es tan importante el trabajo directivo" (FUND, entr. Nº 40; 148: 3-10).

"Los padres son un tema complicado porque es necesario suplir sus limitaciones a la hora de la educación de sus hijos. **En general detecta necesidades 'afectivas' especiales por parte de los alumnos, tanto en el tramo de renta alto como en el bajo**. Se queja de que debe asistir a muchas reuniones en la capital. Considera que son demasiadas: muchos desplazamientos, demasiados. Esto debe mejorar mucho" (FUND; entr. Nº 41; 150: 15-19).

Nos explica que **"es esencial poder hacer un buen uso del tiempo disponible: hay que usar racionalmente el tiempo"** (FUND; entr. Nº 42; 152: 12-13).

Y sigue explicando que "es preciso luchar contra las rutinas, tan frecuentes en las organizaciones escolares. Cada curso no es igual para los diferentes profesores. Hay que estar constantemente generando ilusión, o el centro no funciona. Hay que dedicar tiempo a hacer las cosas más importantes, no sólo las más urgentes. Y no debes dejarte coaccionar o dirigir por los inspectores o por la Administración" (FUND; entr. Nº 42; 152: 29-32 y 153: 1-2).

"Para poder ser 'libre' hay que saber administrar bien el tiempo. Este es un factor clave de la dirección, o no llegas a ninguna parte y te vuelves ineficiente. Cuanto a la participación, nos comenta que es necesario el compromiso con el centro: la participación la ha de querer el claustro. Cada centro es diferente al respecto y cada equipo surge de la realidad del centro en cuestión. Comenta que un equipo directivo de tipo autoritario es más cómodo porque la participación exige mayor grado de compromiso y trabajo" (FUND; entr. Nº 42; 153: 3-9).

"Esto, por el hecho de ejercer el liderazgo en el centro, es básico y fundamental para el ejemplo que des a los demás. Confiesa que ha aprendido a ser humilde y que cada persona es como es, y así hay que aceptarle. Es consciente de que está al servicio de la comunidad educativa del centro, y no a la inversa. Y de que es ella la que debe adaptarse al ritmo del grupo y no a la inversa: si el grupo sólo puede avanzar poco a poco, ella ha de tenerlo en cuenta y adaptarse, aunque le gustaría ir más deprisa" (LIDD; entr. Nº 42; 152: 13-19).

"Las modas importadas del tipo 'escuelas verdes' o similares, no le convencen. Considera que la escuela no ha de hacer todo lo que le marcan desde el exterior, sino ser más crítica consigo misma, más reflexiva, e innovar desde dentro, no dejando de ser ella misma…" (FUND; entr. Nº 42; 153: 29-32).

"También –ya puestos en materia de confidencias- nos confiesa que le place mucho el trabajo directivo, casi tanto como la docencia. Pero se esfuerza por no creerse demasiado que tiene poder, sino que se recuerda con frecuencia a sí misma que su misión es estar al servicio de los demás" (LIDD; entr. Nº 42; 154: 4-7).

"Aconseja el ir observando a los pequeños grupos, prestar atención a los comentarios que se van haciendo, etc. y actuar en consecuencia. Considera que hay que prestar atención a los problemas cotidianos, del día a día, pero es difícil ponerse todo el tiempo en el papel de los demás. Cuando le llegue el día de dejar la dirección –sabe con certeza que llegará- quiere dejar el centro en un momento en que se trabaje bien y a gusto. No quiere irse con mal sabor de boca" (FUND; entr. Nº 42; 154: 19-22).

"Sin embargo, nos exhorta a escuchar a todo el mundo: hay que buscar siempre tiempo para escuchar a todos –dice-. Y hay que dar la impresión de que esa persona, en aquel momento concreto, es la más importante para ti. Pero, después, hacer lo que se crea más conveniente" (FUND; entr. Nº 42; 154: 28-31).

"La función directiva, también en educación, requiere de una planificación a largo plazo sin la cual no pueden llevarse a efecto los cambios o re-orientaciones adecuadas en el trabajo" (FUND; entr. Nº 43; 157: 26-28).

Cuando le preguntamos "¿cómo diseñaría la carrera directiva en educación? Nos comenta que **a él no le gustaría ser jefe de estudios porque 'quema mucho' por el hecho de tener que estar constantemente haciendo el trabajo duro:** control de faltas del profesorado, imponer disciplina a los alumnos, etc. Desgasta mucho. Se pregunta ¿con qué tipo de protección legal contamos para poder ejercer nuestro trabajo directivo y qué tipo de autoridad tenemos para ser eficaces en su desempeño?" (FUND; entr. Nº 43; 158: 20-25).

"¿Qué hay que hacer?, se pregunta. Intentar calibrar al máximo a la gente que hay en el centro haciendo que se encuentre a gusto. Y a 'los otros' que no se crean que se les haya apartado. Con respecto al equipo directivo, aconseja mucho compromiso por parte de todos con el centro –lo dice en base a su propia experiencia-. La inspección, mejor que se mantenga al margen, al igual que los padres. Si esto se respeta, el claustro va dialogando y va haciendo" (FUND; entr. Nº 44; 162: 18-24).

Y también es necesaria una carrera profesional docente que dé estímulo al profesorado para estar continuamente mejorando porque la **"seducción personal de la dirección tiene un límite". "Se hacen necesarios instrumentos de premio y de castigo que no están basados, simplemente, en la buena fe"** (FUND; entr. Nº 45; 165: 36-39).

La dirección de centros **"es un puesto estratégico del sistema porque las cosas importantes ocurren en los centros y no en otra parte: es el director el encargado de la gestión del día a día. Desde los despachos (Inspección, Administración) todo es una simple entelequia"** (FUND; entr. Nº 46; 172: 10-13).

Por su parte, **el nº 48** "aconseja a los que quieran ejercer labores directivas que dediquen muchas horas a las relaciones humanas y que se decanten claramente por el diálogo" (FUND; entr. Nº 48; 176: 28-29).

Otra opinión interesante es la que sigue: **"y que son necesarios criterios empresariales para la dirección de los centros educativos, también para los públicos.** No hay excesiva diferencia entre la escuela pública y la privada cuanto a criterios de gestión: es básicamente lo mismo dirigir una escuela pública que una privada" (FUND; entr. Nº 49; 180: 1-5).

"Es consciente de la precariedad que, en los centros públicos, tiene la carrera directiva docente: falta fuerza para ejercer el cargo y capacidad de dirección de quienes lo detentan. Y también personas dispuestas a acceder al cargo. Por tanto –considera- algo fallar" (FUND; entr. Nº 49; 180: 6-9).

"Lo siguiente, es inquirirle sobre si ¿es necesario marcar una clara línea pedagógica en los centros públicos, tal y como se hace en los privados? Responde que sí, que es necesario tener algo importante para ofrecer. **La falta de una línea pedagógica clara crea desconcierto"** (FUND; entr. Nº 49; 180: 10-13).

Cuando entramos a tocar lo manifestado por la **entrevistada nº 50** hallamos lo siguiente. De su filosofía profesional nos cuenta que "primero el maestro, primero la parte humana: es necesario ponerse siempre en el lugar del maestro". De su labor diaria explica que "ha de realizar sustituciones con frecuencia de maestros que, por diversas razones, o faltan o llegan tarde a sus clases. Y lo hace con gusto, no supone para ella un especial sacrificio. Además le sirve para mantener un conocimiento actualizado de la realidad del centro, en especial, de los alumnos" (FUND; entr. Nº 50; 182: 10-15).

"Con respecto a éstos, explica que deben lidiar con alumnos realmente conflictivos a los que, a veces, no queda más remedio que expulsar. Pero la expulsión no cierra el ciclo porque, automáticamente, la familia viene a protestar, normalmente, de mala manera. Con lo cual, el remedio suele ser peor que la enfermedad" (FUND; entr. Nº 50; 182: 16-19).

"Su centro, situado en un contexto de una complejidad social importante, cuenta con matrícula durante todo el curso. Explica que reciben alumnos de 27 países diferentes, muchos recién llegados, que hablan muchas lenguas diferentes, con sus correspondientes variantes dialectales dentro de la misma lengua. Actualmente el número de alumnos matriculados ronda en torno a los 435, lo que les cualifica como un centro grande de primaria. El constante vaivén de alumnado dándose de alta o baja

supone una carga de trabajo importante para la secretaria del centro a lo que se añade el problema de la lengua, que dificulta la comunicación con los padres que vienen a matricular a sus hijos o con éstos en el aula" (FUND; entr. Nº 50; 182: 23-31).

Sigue explicándonos que "cada alumno extranjero necesita el triple o el cuádruple de tiempo para aprender lo mismo que los que llevan tiempo aquí: los niños recién llegados necesitan más tiempo y cariño para aprender. Van llegando alumnos de origen sudamericano que han estado un tiempo sin escolarizar -1 o 2 años- que son destinados al aula de acogida dónde se les imparten, entre otras materias, talleres de lengua catalana para recién llegados que están dando unos resultados excelentes" (FUND; entr. Nº 50; 182: 34-37).

Se queja de que "en su escuela tienen que mantener dos aulas de acogida, lo que supone una excesiva renovación de alumnos, excesiva rotación, y que la matrícula viva sea la norma y no la excepción, tal y cómo debería. Y sucede que, a medida que van entrando inmigrantes en la escuela, 'la gente de aquí va llevando sus hijos a la privada concertada'. De hecho, el barrio ha envejecido" –sentencia- (FUND; entr. Nº 50; 183: 4-8).

Comenta que ha habido ciertos problemas de matrícula: "se llena en exceso el centro y ello en detrimento de otros con peor fama por el derecho constitucional que tienen los padres de escoger colegio para sus hijos, lo que lleva a pensar que el mapa escolar no es efectivo" (FUND; entr. Nº 50; 183: 9-12).

Se refiere ahora a dos renombrados colegios concertados de la ciudad con los que se compara diciendo que "éstos disponen de un AMPA más fuerte, mejor organizada; disponen de una administrativa fija (en los centros públicos la ley otorga sólo media hasta los 500 alumnos), pero nosotros tenemos más movimiento que ellos". Sigue explicando que "no entran dentro de la categoría de escuela preferente sino ordinaria, aunque disponen de ciertas ayudas económicas. Pero a ella, sobre todo, le hace falta ayuda humana: mayor número de maestros para atender la diversidad" (FUND; entr. Nº 50; 183: 19-25).

Igualmente, sigue comentando que "se producen problemas de disciplina en alumnos a partir de 4º. De hecho, hacen falta maestros que se puedan dedicar al control de la disciplina. Hacen falta maestros de refuerzo para ayudar en temas de disciplina" (FUND; entr. Nº 50; 183: 26-28).

"Ella acoge con especial atención a los sustitutos que acuden a la escuela a cubrir las bajas de los maestros de plantilla de forma que se sientan bien acogidos y tratados. De hecho, entrevemos que para ella, su trabajo en educación es, sobre todo, un acto de servicio" (FUND; entr. Nº 50; 183: 29-32).

"Por ejemplo, se hace necesaria una dotación flotante de maestros para que puedan ayudar en cuestiones graves de conducta. De hecho, existen problemas graves de disciplina en los cuales es imprescindible el refuerzo adecuado en este tipo de casos" (FUND; entr. Nº 50; 184: 3-5).

Asimismo "constata que hay numerosos casos de **familias autóctonas desestructuradas,** lo que genera graves problemas de disciplina en los hijos por la falta de hábitos sociales. Igualmente, es fundamental la falta de cariño de la que adolecen

estos alumnos: hacen falta más horas de dedicación de los padres y madres hacia sus hijos. La escuela no puede suplir esta falta de dedicación de los padres hacia sus hijos: se hace necesario un cambio social que corrija esta tendencia. Sugiere, por ejemplo, cambiar horarios lectivos a nivel estatal" (FUND; entr. Nº 50; 184: 9-12).

También deja constancia de que, "a edades demasiado tempranas, los niños ya se atreven a hacer novillos (faltar a clase) y que llegan a la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) alumnos que han tenido expedientes en la enseñanza primaria. Al respecto, considera que los expedientes no hacen cambiar ni evolucionar a los alumnos expedientados. En general, remarca que considera necesario un fuerte cambio social que haga posible que la escuela pueda cumplir con su doble meta de instruir y de educar" (FUND; entr. Nº 50; 184: 13-18).

Sigue explicando que "en la privada concertada los padres tienen mayor nivel económico y cultural así como más tiempo para dedicar a sus hijos. Aquí –su escuela- no: es casi imposible pedirles que ayuden a los niños en su aprendizaje, porque no están preparados para ello y/o no disponen de suficiente tiempo. Lógicamente, esta falta se refleja en la educación de los hijos. El AMPA de la concertada, con mayor volumen de medios económicos, tiene más posibilidades de contratar profesores de refuerzo y dedicarlos a labores de descongestión del aula" (FUND; entr. Nº 50; 184: 19-26).

Más adelante, leemos que: "ella está satisfecha con el ejercicio del cargo, si no, no habría repetido". Nos comenta que "la labor directiva le hace sentir afecto por los compañeros y que te conviertes en su asesor personal". Confiesa que "llama por teléfono diariamente a los compañeros que están de baja" (FUND; entr. Nº 50; 185: 20-23).

Le preguntamos acerca de la formación necesaria para ejercer con garantías la labor directiva. **Reconoce que es necesaria, pero se confiesa partidaria de recibirla a posteriori. Considera que los títulos no hacen ni mejor persona ni mejor directivo.** Cree que es una vocación y que se nace ya con ella: la formación adorna a la persona pero no tiene un valor único, es decir, no es el único argumento a tener en cuenta. No será mejor directivo aquel que tenga mayor nivel de instrucción, sino que son necesarias ciertas habilidades de carácter humano que dicha institución no proporciona. (FUND; entr. Nº 50; 185: 24-30).

Sigue explicando que, "en su centro, los alumnos observan, en general, un ostensible mal comportamiento. Proceden de familias con problemas, de etnias minoritarias sin cultura escolar, etc. Y no tienen interiorizados, ni ellos ni sus padres y madres, muchos hábitos de estudio, disciplina y valores adecuados a la vida en la escuela. Por ello, el trabajo del profesorado es especialmente difícil y las bajas por motivos diversos, que esconden problemas de desmotivación o de disgusto con la dureza del trabajo que se está realizando, son frecuentes" (FUND; entr. Nº 51; 186: 14-20).

"Repite que se producen demasiadas bajas entre el profesorado achacables a los problemas de gestión del aula de tal forma que **las bajas por depresión son frecuentes.** Los problemas de convivencia en su centro son importantes, aunque los esfuerzos que hacen para resolverlos, también. Echa en falta un proyecto de innovación en temas de mediación escolar que ayude a solventar los grandes problemas de convivencia" (FUND; entr. Nº 51; 185: 28-32).

“Durante el tiempo dedicado a labores directivas, recibe la visita frecuente de profesores que traen a alumnos conflictivos por problemas de comportamiento. Este tipo de tareas absorbe gran parte del tiempo y mucha energía. La tarea relacional es muy difícil –reconoce-. Se pasa muchas horas hablando con los padres, pero éstos no reconocen la importancia de la escuela. El ejercicio de la dirección requiere de mucha dedicación y mucho tiempo. De hecho, considera que las horas de docencia deberían reducirse considerablemente para poder dedicar más tiempo a tareas directivas: son necesarias menos horas de clase para quienes ejercen la dirección. Le hace falta tiempo: dedica 12 horas semanales a la dirección y 13 horas a impartir clase y prevé que, en el futuro, le seguirán faltando horas” (FUND; entr. Nº 51; 186: 33-36 y 187: 1-6).

Y considera “fundamental tener poder de decisión para elegir qué profesor se queda y qué profesor se va del centro” –asegura-(AUTO; entr. Nº 51; 187: 36-37). “El profesor/a que sabe dominar la clase es una joya y es fundamental para el éxito del centro. Nos explica un caso que ha vivido de un padre gitano que entró en la clase de su hijo con la intención, frustrada en última instancia, de pegar al profesor, como circunstancia bastante frecuente que suele ocurrir en centros de similares características al suyo” (FUND; entr. Nº 51; 187: 37-40).

Nos explica que “el claustro de su centro cuenta con 29 profesores y que el centro tiene 435 alumnos. Que los problemas de indisciplina de los alumnos lo consulta con su equipo y lo comunica a la familia. Que en el centro existe una comisión: buscan siempre el acuerdo con la familia” (FUND; entr. Nº 52; 188: 17-20).

El **nº 53,** al igual que los 3 entrevistados anteriores, también ejerce en primaria. Nos explica que en su centro “no tienen gitanos”, tan abundantes en el centro de primaria que es su vecino. De ellos comenta que “no se adaptan”. También comenta que “no tiene demasiada inmigración” (FUND; entr. Nº 53; 190: 25-27).

Con respecto a las TIC’s precisa que **“cuesta romper esquemas en los maestros para que las empleen a pesar de los numerosos cursos a los que asisten para aprender a usarlas: a pesar de los numerosos cursos que organiza la Administración**, cuesta que lleguen al aula”. A su centro han venido repetidas veces formadores externos pagados por la Administración para explicar a los maestros los programas informáticos que se pueden aplicar al aula, pero hay gente a los que “les cuesta demasiado romper esquemas”. Constata que, en general, se demuestra un excesivo 'pasotismo' en los padres y madres de alumnos que “no saben valorar o apreciar la labor que se lleva a cabo en la escuela” (FUND; entr. Nº 53; 190: 28-35).

Los problemas sociales que, con mayor frecuencia, deben **abordar son “divorcios y separaciones” que ocasionan “niños que no están suficientemente atendidos: les falta cariño y más horas con los padres”** (FUND; entr. Nº 53; 191: 1-3).

Con respecto al profesorado, comenta lo siguiente: **“falta control sobre ellos en muchos ámbitos: la Inspección no se moja suficientemente”**; “las pautas externas no son efectivas”; “los incrementos de sueldo están poco regulados”; “es necesario velar más de cerca la innovación educativa” (FUND; entr. Nº 53; 191: 9-12).

Procuramos introducir el tema de la dirección educativa de nuevo. Le preguntamos sobre la forma de acceso y de permanencia en cargos directivos en educación. Nos contesta que “hay que trabajar por proyectos, que no se puede tener plaza fija para toda la vida” (FUND; entr. Nº 53; 191: 12-15),

La **entrevistada nº 55** nos cuenta que “cuando pasaron a pertenecer a la red pública les ofrecieron la posibilidad de acceder a la condición de funcionarios a través de una oposición restringida diseñada expresamente para ellos. La mayor parte del antiguo profesorado aceptó la opción y aprobó, pasando a adquirir la condición de funcionarios públicos. Con el tiempo, la integración en la red pública supone que lleguen al centro nuevos profesores que no formaban parte del proyecto inicial y que no han estado seleccionados por la dirección del centro. A éstos se les explica el proyecto educativo de la institución y suelen aceptarlo voluntariamente. Y se integran con facilidad. No obstante, han tenido casos de gente que no ha sabido o no ha querido integrarse que, con el tiempo, se han marchado a otros centros” (FUND; entr. Nº 55; 195: 18-27).

“Nos muestra la memoria institucional correspondiente al curso anterior que les exige el Departamento y hace notar que, para uso interno, por tradición, tienen 3 tomos de memoria en lugar del único, resumido, que se hace llegar a la Administración. Lo hace para que nos demos cuenta de que en su centro se trabaja más que lo que exige la Administración” (FUND; entr. Nº 55; 195: 28-31).

“Nos comenta que la mayor parte de los nuevos profesores que han ido llegando al centro con plaza se han ‘enganchado’ a la filosofía del mismo y permanecen en él. Los problemas que tiene que resolver a diario no son pocos. Cuentan con 475 alumnos (350 familias), todos en infantil y primaria, que se quedan diariamente a comer en el centro. Su nivel de actividad suele ser frenético. Durante la parada del mediodía organizan actividades diversas para entretener educando a los niños. Tienen alrededor de 20 talleres con actividades diversas (danza, ajedrez, fútbol, canto coral, música, sardanas, biblioteca, huerto, etc.) para que los pequeños puedan escoger las que más les gustan. Los grupos son reducidos para que se pueda aprovechar al máximo el tiempo. Tales actividades tienen la consideración de extra-escolares” (FUND; entr. Nº 55; 195: 34-41).

“Quedamos muy gratamente sorprendidos por tanto afán de agradar a todos y por la frenética actividad que lleva a cabo en la institución pero nos queda la duda de si, una vez finalizada la etapa de educación primaria, los ex alumnos del centro no verán cortada de raíz su trayectoria y sus buenos hábitos al no contar el centro con las etapas de la ESO y bachillerato. Nos explica que, cuando acaban la primaria, la inmensa mayoría parten hacia el denominado campo escolar, dónde se concentran tres IES (Instituto de Enseñanza Secundaria), y que le consta que acogen de manera muy especial a los ex alumnos de su centro, a los que se dispensa un trato excelente” (FUND; entr. Nº 55; 196: 1-9).

“Insiste en la gran importancia de su AMPA, que es ‘ejemplar’, y a la que los IES suelen imitar: se ponen en contacto con su presidente/a para recabar información de cómo se organiza y actúa, y lo imitan. Tienen una línea pedagógica muy clara y mitificada. Pero los profesionales que imparten las clases son diversos en carácter y forma de pensar, y esto aporta riqueza a la línea pedagógica” (FUND; entr. Nº 55; 196: 10-15).

"Los padres y madres de su centro tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos. La mayoría son de clase media acomodada u obreros cualificados aunque también es notorio un grupo de maestros e incluso profesores de universidad. Y todos conceden mucha importancia a la educación de sus hijos" (FUND; entr. Nº 55; 196: 26-29).

"Con respecto a las metodologías, nos explica que las tutorías son obligatorias y que se trabaja mucho las fiestas en el centro así como la integración en la ciudad: se desplazan con frecuencia hasta el centro de la ciudad para que los alumnos convivan y vean 'in situ' lo más significativo de la misma. Sobre todo, parten de la concepción de que la pedagogía activa debe ser la esencia del método de aprendizaje. Las experiencias, las convivencias, el vivir en primera persona experiencias reales, que sean ellos mismos quienes elaboren hipótesis sobre cómo funciona y se desarrolla lo que han visto, que diseñen por sí mismos excursiones a los lugares que previamente se han trabajado en clase, etc. Ésta es la base de su método pedagógico" (FUND; entr. Nº 55; 196: 30-38).

"Intentan enseñarles a ser personas: que tengan una visión global y completa de lo que se espera de ellos como seres humanos auténticos. Se pretende educar más que instruir. E imparten valores democráticos. De hecho, educan por y para la democracia: tienen consejeros de clase que se reúnen 1 hora a la semana para debatir sobre aquellas cuestiones que les afectan como grupo-clase. Y están organizados igual que el gobierno de una ciudad (delegado/a, secretario/a, servicios diversos, etc.). Se intenta fomentar el espíritu crítico pero constructivo en todo momento entre el alumnado. Y que se imbuyan de espíritu democrático, que aprendan a convivir democráticamente entre ellos" (FUND, entr. Nº 55; 196: 38-44 y 197: 1-2).

"**No castigan a los alumnos porque no creen que tenga ningún valor pedagógico**. Pero sí les hacen reparar la falta que hayan cometido para que, en tiempo, dinero o prestigio personal, que supone aceptar que se ha cometido un error. En última instancia pretenden que el alumno vea las consecuencias de sus actos, que se responsabilice de ellos. Esta táctica da mucho trabajo al profesorado, pero compensa sobradamente con sus frutos a largo plazo" (FUND; entr. Nº 55; 197: 3-8).

"Durante este período se demuestra una cosa que ya se intuía: **'que la escuela, de hecho, funciona por inercia. No hace falta que exista dirección'.** Pero es por esa época cuando los padres no le aguantan pero no quiere dar su brazo a torcer, y continúa con el cargo 'contra todos'. No saben cómo sacársela de encima pero, finalmente, uno de los directores territoriales le propone hacer de 'formador de formadores', acepta y se va del centro" (FUND; entr. Nº 55; 198: 19-25).

"Para ellos, los padres 'cuentan mucho'. Su estilo es muy abierto: suscita siempre una colaboración entre padres y maestros muy intensa. Cuanto al espíritu pedagógico, procura no inmiscuirse, pero existe. Marca mucho ser de su centro. Tanto es así que actualmente asisten hijos de ex-alumnos que ya vienen con el espíritu del centro aprendido" (FUND; entr. Nº 55; 199: 11-15).

Repite que "de ninguna manera una escuela como la suya puede pasar a ser regida por una dirección que no sea democrática y participativa. Aquí siempre se hace lo que dice la mayoría". Pero, "si la mayoría no se define, agotadas las otras vías, entonces darán un

paso al frente y asumirán la responsabilidad de la decisión tomada" (FUND; entr. Nº 55; 199: 16-19).

Nos explica que el principal problema que debe resolver la dirección de un centro educativo consiste en **"conciliar el interés de la escuela con el de cada uno de los diferentes compañeros/as que conforman el claustro**. Hay que buscar siempre el consenso, tener en cuenta las opiniones de la gente y seducir ('engrescar')" (FUND; entr. Nº 56; 200: 19-23).

"**El director/a se encuentra solo.** Faltan instrumentos legales para que pueda ejercer su labor directiva con eficiencia. Tienes que tragarte a los maestros conflictivos pero no puedes implicarte demasiado en ello porque, al final, eres tú el que acaba siendo el malo de la película" (FUND; entr. Nº 56; 201: 19-22). "Es necesario el 'feeling' con las familias con los alumnos, etc. Hay maestros muy competentes que no tienen éxito con las relaciones: suelen mostrar un exceso de actitudes defensivas que denotan falta de confianza en sí mismos/as" (FUND; entr. Nº 56; 201: 22-24). "Cuando ves que los padres toman cartas en un caso concreto, prepárate, porque el peligro es inminente" (FUND; entr. Nº 56; 201: 25-26).

Sigue explicando que algunos directores/as "suelen mostrar como defecto un exceso de burocratización se encierran demasiado en su despacho y cada día que pasa se les hace más cuesta arriba volver a las aulas. Muchos defienden su cargo con uñas y dientes por miedo al futuro" (FUND; entr. Nº 56; 201: 29-31).

Sigue preguntándose en voz alta ¿dónde está el problema? Y se responde a sí mismo "sobre todo, en la falta de incentivos económicos y profesionales" (FUND, entr. Nº 56; 202: 12-13).

Con respecto al ejercicio de la función directiva, recogemos un último comentario: "crea problemas tomar decisiones sectoriales con la única finalidad de contentar o de favorecer a un determinado grupo" (FUND; entr. Nº 56; 202: 34-36).

"No se puede exigir a los compañeros que tengan cariño al centro si tú no lo tienes" (FUND; entr. Nº 57; 203: 17-18).

… Nos sigue explicando que "trabaja muchas horas en su centro y que ello supone un referente para los otros miembros de la comunidad educativa". En su centro abren a las 8,00 y él entra a esa hora (FUND; entr. n º 57; 204: 24-26).

El **entrevistado nº 58** opina que "la dirección de centros públicos va abocada al fracaso si no se adoptan criterios de empresa privada en la gestión de los centros" (FUND; entr. Nº 58; 205: 5-6). Identifica este tipo de gestión con los resultados: "hay que conseguir resultados" (FUND; entr. Nº 58; 205: 7) dice.

El 59º entrevistado, con respecto a la dirección profesional, opina que "un cuadro de mando ha de ser capaz de motivar y de transmitir ilusión al a gente, de que todo lo que se hace lo sientan como propio, que lo hagan suyo y lo utilice desde el primer profesor hasta el último padre o alumno" (FUND; entr. Nº 59; 209: 5-9).

"Constantemente tiene que estar buscando recursos: para implementar las TIC's, para adecuar los talleres a las nuevas tecnologías, haciendo intercambio de idiomas en el extranjero, etc." (FUND; entr. Nº 58; 209: 29-31).

Le preguntamos ¿dónde se halla el dinero? Y responde lo siguiente: "en las relaciones con las instituciones, en la colaboración con éstas, en saber integrarse al máximo en el entorno, etc. Nos advierte del peligro de dar mala imagen: hay que cuidar al máximo la imagen del centro. Y, bajo ningún concepto hay que permitir que salgan a la prensa los pequeños altercados o conflictos internos". Y, por supuesto, "hay que evitar los enfrentamientos internos al máximo" para lo cual hay que saber ceder a tiempo ante las personas que tienen intereses o motivaciones distintas de las propias. Aconseja "diálogo, mucho diálogo" y tener en cuenta que es imprescindible conseguir, dentro del centro, las sinergias adecuadas para que este tenga éxito como organización: "tener siempre presente que el todo es mucho más que la suma de las partes" aconseja (FUND; entr. Nº 58; 209: 32-35 y 210: 1-6).

De su experiencia como miembro de la Junta Central de Directores nos relata alguna de las anécdotas vividas en ésta asamblea de directivos de educación, lo que hace del siguiente modo: "Se levanta un señor diciendo que 'a cualquier empresa le darían vergüenza los programas para la gestión de calificaciones (Winsec y Winpri) con los que cuenta el Departamento por las numerosas deficiencias que tienen'. Y protesta airadamente por lo que considera un defecto grave de organización, pero la experiencia ha demostrado que tales programas sí han funcionado en base a ir aprendiendo de los errores del principio" (FUND; entr. Nº 59; 210: 7-14).

Le preguntamos acerca de cómo se debe ejercer la función directiva de un centro educativo y aconseja lo siguiente: **"1º Que el profesorado se sienta co-diseñador de lleno del centro; 2º Hacer bien el seguimiento de los indicadores del PEC (evaluación, nuevas tecnologías, etc.); 3º Servir a la comunidad de forma altruista y que la gente así lo perciba"** (FUND; entr. Nº 59; 210: 21-25).

Con respecto a asuntos organizativos de orden interno opina que "las expulsiones están excesivamente burocratizadas", lo que expresa en los siguientes términos: "es mejor la inmediatez de los castigos, y mala la burocracia excesiva. Los castigos deben ser ágiles o no sirven" (FUND; entr. Nº 60; 211: 17-20).

Aconseja la siguiente forma de actuar por parte del centro en los casos en que se haga necesaria la expulsión**: "los alumnos tienen que ver que los profesores vamos todos a una o estamos perdidos"**; "no hay que judicializar la expulsión" tal y cómo está sucediendo actualmente (FUND; entr. Nº 60; 211: 21-23).

Preguntado acerca de la conveniencia de hacer una gradación de centros en función del grado de complejidad previsible para su gestión dice que "sí" que le parece "adecuado" que así se proceda. Y que "hay que valorar la buena gestión directiva otorgando puntos con la finalidad de motivar el buen desempeño, que se refleja a nivel retributivo a través de los complementos de destino". También considera "oportuno que exista un catálogo de centros complejos a nivel interno del Departamento" con la finalidad de destinar a cada centro, en función de su nivel de complejidad, a la persona más preparada para el desempeño del cargo (FUND; entr. Nº 61; 214: 28-35).

Contesta que “al Departamento le interesa que el centro sea una balsa de aceite, que no dé problemas” y que “tanto a nivel de la dirección del centro como del Departamento se hacen muchas cosas solamente de cara a la galería”, sin que se sepa qué sentido o utilidad concreta tienen determinadas actuaciones o decisiones (ADMN; entr. nº 61; 331). Constata que “nos robamos alumnos unos centros a otros con el argumento de ciclos formativos o cursos 'vedettes': hay mucho furtivismo de cara a la caza del alumno” (FUND; entr. Nº 61; 214: 36-41).

Con ello se genera una espiral perversa en que lo importante es, sobre todo, tener contento al alumno y, como consecuencia, **“las notas se compran y se venden” lo que genera que “la capacitación y el nivel del alumnado baje en picado”.** Como consecuencia “los empresarios se quejan de la poca preparación del alumno”. “Los hábitos también han bajado de nivel” (FUND; entr. Nº 61; 215: 1-5).

Para el **entrevistado nº 62** “es muy importante conseguir resultados: hay que trabajar siempre en función de la consecución de resultados” pero reconoce que, “en el mundo de la educación, los resultados son más difíciles de evaluar que en el de la empresa”. La clave es “hacer una buena planificación del conjunto de elementos que conforman un centro y, de forma especial, del profesorado”. También es trascendental “buscar en todo momento el consenso dentro del claustro” y considera como herramienta imprescindible “el trabajo en equipo” (FUND; entr. Nº 62; 216: 5-11).

Pero le hacemos notar que, en los claustros integrados por 90 o 100 o más profesores se va a hacer difícil buscar el deseable consenso, relativamente fácil de hallar cuando se manejan grupos de profesores de hasta 25 o 30. Nos responde que “deben existir, por tanto, diferentes tipos de centros en función de su volumen, de su dimensión y estructura” y que, dirigir un centro educativo depende mayormente “de las personas que no de proyectos concretos: en general, falta profesionalidad y un mayor grado de implicación por parte del profesorado con el mundo de la educación” (FUND; entr. Nº 62; 216: 12-18).

Para él “no es buen profesional quién no se implica, quién se limita a dar su clase magistral en el aula y no participa de la estructura global del proyecto en el que debería integrarse y sólo tiene en cuenta un elemento: él/ella mismo/a” (FUND; entr. Nº 62; 216: 19-21).

Sigue razonando en voz alta y haciéndose preguntas como la siguiente: ¿qué pasa si la dirección se halla en situaciones desfavorables, de conflicto? Habrá que ver la globalidad del centro para hacerse una adecuada composición de lugar”. Constata que “son numerosos los profesores/as que buscan en el centro y en los equipos directivos la solución a sus problemas, pero no participan del esfuerzo de hallarla” (FUND; entr. Nº 62; 216: 22-26).

Y de ello sentencia que “**el equipo directivo que se basa solamente en el consenso, es débil. El profesor/a busca solamente su comodidad en el aula y la solución a sus conflictos personales”.** De lo anterior deduce que “en determinados tipos de centros conviene que el equipo directivo sea profesional”, pero “en escuelas rurales o de primaria de una sola línea donde el consenso es fácil de hallar, lo más idóneo es que el equipo directivo sí se base en el consenso”. Reconoce, en definitiva, que “cuando el

proyecto educativo es complejo y más amplio se hace necesaria una dirección profesional" (FUND; entr. Nº 62; 216: 26-33).

Reconoce la necesidad de una correcta gradación de centros en función del nivel de complejidad de su gestión al pronunciar las siguientes palabras: "las necesidades administrativas, económicas, etc. de un centro pequeño no son las mismas que las de un centro grande y ello debe ser tenido en cuenta si pretendemos la excelencia en la gestión y dirección de los centros educativos" (FUND; entr. Nº 62; 216: 34-36 y 217: 1-2).

La primera **respuesta del nº 64** a nuestra habitual pregunta es clara pues le "parece que sí". Reconoce que la "mayoría de la gente accede a la dirección por motivos diversos" entre los cuales, la vocación directiva, no es el más frecuente. Advierte que se tiene "demasiada responsabilidad con respecto a las compensaciones económicas que se reciben o por el apoyo administrativo y legal que se le dispensa al cargo de director". "¡Demasiada responsabilidad!" –exclama- (FUND; entr. Nº 64; 223: 3-8).

Al oír sus palabras y al adentrarnos en su forma de ser y de sentir la educación y, más concretamente, la función directiva en educación, nos viene a la mente una pregunta poco frecuente en estas páginas: ¿cómo se forma un equipo directivo?, que él responde así: "**1º Se necesita la voluntad de formar parte de él; 2º Las aptitudes adecuadas para estar en él; 3º el compromiso, la empatía, el visto bueno de la comunidad educativa: no hay nada que hacer si el claustro no le tiene confianza a una persona"**. Pero, en contra de lo que podría parecer, un equipo directivo "no es un simple grupo de amigos" que va de excursión para pasárselo bien. En su "formación intervienen una mixtura de voluntad o propósito del director/a y del propósito del claustro o del consejo escolar" y "de ninguna manera puede ser impuesto desde fuera, sino que debe tener una alto grado de cohesión interna". De hecho, en la formación del equipo directivo, "deben coincidir las voluntades del director/a, del claustro, y del consejo escolar del centro". En definitiva, "debe ser fruto de la negociación, pero, si no hubiera acuerdo, el que tiene la última palabra debe ser la persona del director/a que es quién, en última instancia, responde por sí y por el equipo ante la comunidad educativa y ante la ley" (FUND; entr. Nº 64; 224: 30-42 y 225: 1-3).

Pero "debe ser algo diferente a lo que se está haciendo ahora dónde sólo hay buena voluntad e interés, pero poco acierto". Explica que "no está bien visto dentro de los centros que alguien diga: quiero ser director/a. De hecho, no existe una cultura adecuada a la manifestación de la vocación directiva" (FUND; entr. Nº 64; 224: 12-16).

Constata que **"cada centro es diferente: hay que tener en cuenta sus diversos condicionantes"** y, con respecto a la calidad en la educación, un criterio aconsejable para medirlo lo constituye el hecho de ver "si un alumno cambia positivamente", si evoluciona para bien, para ver si "sale mejor de lo que entra" en el centro. Y, en cualquier caso, "hay que tener en cuenta los condicionantes familiares "por lo cual habría que diseñar parámetros adecuados para medir capacidades, hábitos, etc." (FUND; entr. Nº 64; 225: 9-14).

Sigue explicando que "en momentos normales, hay que hacer como cualquier empresa: cada cual con su tarea bien especificada y con una jerarquía bien definida" (FUND; entr. Nº 65; 227: 19-20).

Confiesa “creer más en un profesional que tenga unos objetivos y que sepa de gestión” para lo cual aconseja “disponer de un plan anual y tener para ese curso unos 3 ó 4 objetivos bien claros”. De propia experiencia sabe que “la gestión por la gestión no funciona, y es preciso tener objetivos”. También nos comenta, entrando en el ámbito del a organización a nivel táctico, que “en su centro se organizan en base a hacer una diferenciación por niveles en la ESO” hecho que les es de gran utilidad pero, como es sabido, no se adapta al pie de la letra al contenido del ley ni a lo que explican los manuales de didáctica. Y que son muy útiles e importantes los desdoblamientos. Le parece **“inadecuado y contraproducente el hecho de querer imponer criterios pedagógicos al resto del claustro porque se rebotarían, salvo que se sepa vender la bondad de tales criterios”** (FUND; entr. Nº 65; 228: 10-21).

Comenta que “dado bastantes de los alumnos asisten a academias para seguir cursos de idioma inglés, se han organizado grupos de nivel a través de desdoblamiento en dicha asignatura para facilitar el proceso docente-discente en dicha lengua”. Y que suelen organizar todos los desdoblamientos que les es posible, para lo cual piden profesorado adecuado para ello (FUND; entr. n º 65; 228: 22-26).

Advierte de que “suele perderse mucho tiempo en reuniones de equipo docente” y, para evitarlo, hay que tener en cuenta que, “cuando todo ya está en marcha, la reuniones tienen que ser pocas porque ya existe una dinámica hecha y no son necesarias” (FUND; entr. Nº 65; 228: 27-29).

También nos comenta, “en su centro, la dirección pide un resumen anual de actividades a todos los que detentan un cargo”. Que de igual manera, “existe un documento-resumen anual de las actividades de cada departamento didáctico que se hace público” (FUND; entr. Nº 65; 228: 28-33).

Considera que los factores que determinan una dirección excelente se pueden identificar a partir de “estudios o muestras sobre calidad organizativa, calidad pedagógica, etc. de los centros” (FUND; entr. Nº 66; 229: 30-33) y que se puede aprender a dirigir educación a partir de los resultados aprendidos en este tipo de investigaciones.

Nuestra siguiente pregunta es ¿cómo hay que legislar para desarrollar al máximo el desempeño de la función directiva en educación? En su opinión “hay que dar al directivo escolar su lugar, es decir, más recursos y capacidad de decisión, mayor independencia para decidir en los aspectos moral, humano, económico, etc. y concederle un estatus a todos los niveles” (FUND; entr. Nº 66; 229: 34-35 y 230: 1-3).

Considera que un dirigente debe **“acreditar méritos suficientes para acceder al cargo y debe tener una adecuada capacidad de decisión que se manifieste en su capacidad de creación, de innovación, etc.”** que “actualmente no se valora la capacidad para tomar la iniciativa, para innovar”. Considera esencial que la dirección tenga facultades “para tomar la iniciativa en aspectos pedagógicos punteros” (FUND; entr. Nº 66; 230: 4-8).

Le planteamos una duda que nos surge al respecto de la dirección profesional: si llega un director profesional externo al centro, ¿quién elige y cómo se elige al equipo

directivo? Responde que “ve factible que exista un director de fuera pero que sea éste quien elija a un equipo directivo del centro” (FUND; entr. Nº 66; 230: 29-32).

Hablando de equipos directivos, la siguiente cuestión que procuramos plantearle es ¿siendo directora, cuando has tenido que elegir a tu equipo directivo, ¿qué cualidades has buscado en las personas? Contesta que “sea trabajador/a, capaz, con talento, que esté informado, humanamente respetuoso, honrado, honesto/a y con gracia” (FUND; entr. Nº 66; 230: 33-36).

Le preguntamos ahora ¿qué es lo que no te gusta de la dirección de centros educativos? “Los directivos/as desinformados” –responde- y nos comenta el caso de ciertos inspectores desinformados acerca de lo que disponían las resoluciones de inicio de curso promulgadas por el Departamento de Educación en un determinado momento. Con respecto a la organización escolar cotidiana, considera que “hay que separar a los alumnos por grupos de nivel A, B, C con el fin de aprovechar al máximo sus diferentes capacidades de aprendizaje” (FUND; entr. Nº 66; 230: 37-42 y 231: 1-6).

4.9. LA INFLUENCIA DE LA AUTONOMÍA DE CENTROS SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS.

Por ejemplo, en **entrevistado nº 45** “considera que la Administración es la primera interesada en que no se den cambios significativos, porque no le interesa que se desarrolle plenamente la autonomía de los centros. Y no le interesa una dirección profesional porque significaría poner mucha capacidad de gestión en manos de unos profesionales que no estarían directamente sometidos a su disciplina, sino que deberían tener un amplio margen para desarrollar su gestión. Las verdaderas intenciones de la Administración no van por ese camino: no le interesa” (ADMN; entr. Nº 45;166: 9-14).

Al respecto de la participación, este mismo entrevistado –muy interesado en la profesionalización de la función directiva- considera “inevitable una dirección profesional y participativa al mismo tiempo No puede concebirlo de otro modo. Ambos conceptos se hallan indisolublemente unidos a su modo de entender” (MODD; entr. n º 45; 166: 17-19).

Sobre la cuestión de la autonomía menciona **Gairín (2005: 262)** unas conclusiones de la Conferencia Nacional de Educación que distingue 3 modalidades de autonomía: académica, financiera y administrativa. Destacan aspectos relativos a la autonomía académica poco utilizados, pero que denotan un alto grado de uso de la autonomía conferida como la selección y elaboración de materiales de uso didáctico; los procedimientos y decisiones relativas a los sistemas, métodos y criterios de evaluación y de promoción del alumnado, la capacidad para establecer el horario semanal o las experiencias de colaboración inter-institucional.

Cuanto a la autonomía financiera, es significativa la gestión del presupuesto propio de una manera más flexible; la agilización de los procesos de justificación de los gastos o la implicación de las AMPA’s en el desarrollo de proyectos.

Por último, la autonomía administrativa viene marcada por la experiencia positiva de la asignación de profesorado a las escuelas anexas; o por la utilidad posible a los planes

estratégicos para aumentar esta autonomía, mientras que el concurso de traslados en los centros públicos, la posibilidad de incidir en la selección del profesorado y la evaluación y el control del profesorado son aspectos que han sido poco desarrollados.

En el apartado de otros aspectos considerados se menciona, entre otros, que el desarrollo de la autonomía está fuertemente vinculado a las posibilidades de poder gestionar la plantilla docente; al hecho de que se hayan detectado prácticas inadecuadas en la utilización de los servicios como mecanismos de adscripción de docentes a lugares de trabajo y la necesidad de revisar el modelo de dirección y gestión de los centros públicos.

Por tanto, considerando globalmente la cuestión vemos como hay algunos puntos fuertes así como otros que no lo son en el desarrollo de la autonomía institucional. Algunos de ellos son profusamente mencionados por nuestros entrevistados. En definitiva, tal y como destaca Gairín (2005: 263): "La respuesta es claramente negativa si tenemos en cuenta, sobre todo en la escuela pública, las dificultades existentes para establecer y mantener proyectos pedagógicos propios, contextualizados e innovadores".

Esta es, en definitiva, la verdadera razón de ser de la existencia de autonomía institucional: que cada centro pueda tener un proyecto pedagógico propio y adaptado a sus circunstancias que sirva pasa garantizar altas cotas de calidad educativa. Al respecto, **el entrevistado nº 47** "se queja de que la Administración no proporciona herramientas para solucionar problemas como la falta de puntualidad del profesorado o la ineficiencia en el desempeño de las tareas docentes. Es preciso que el director tenga poder para tocar a quién no cumple de forma inmediata, para ganar en eficacia" (AUTO;entr. Nº 47; 174: 5-8).

Por su parte, e**l entrevistado nº 48** "valora como poco adecuada la gestión de los recursos humanos en la función pública debido a la falta de poder real por parte de la dirección: la rigidez de la ley de la función pública hace imposible una adecuada gestión de los recursos humanos del centro". Por ello, "considera necesario el poder decidir sobre la composición de la plantilla, es decir, que la dirección del centro disponga de atribuciones para poder confeccionar la plantilla. Sugiere que para ello debería haber una bolsa de trabajo en la que se inscribieran todos los candidatos a ocupar plaza y los diferentes centros deberían poder contratar directamente de esa bolsa. En general pide mayor capacidad de decisión sobre los recursos humanos del centro" (AUTO; entr. Nº 48; 177: 1-9).

En el **entrevistado nº 47** detectamos cierta contradicción acerca de aspectos relacionados con el ejercicio de la autonomía que, a nuestro entender, son resultado del peso de la condición funcionarial del profesorado. En un determinado momento de la entrevista manifiesta lo siguiente acerca de la preparación para el ejercicio de la función directiva: "Por ejemplo, la Administración le asigna un centro dónde existan variedad de circunstancias, para que tenga que usar la imaginación, y se le observa cómo actúa. Luego, se le evalúa en función de lo que haya hecho" (FORM; entr. Nº 47; 173: 21-24) dónde destaca la palabra imaginación, que también puede entenderse como creatividad o inventiva, cualidad que, lógicamente, deben caracterizar el buen ejercicio de la función directiva y que sólo pueden ser desarrollados en un ámbito de autonomía institucional. Sin embargo, un poco más adelante, y cuando se refiere al proyecto educativo necesario para acceder a la dirección: "A muchos se les hace la boca agua

hablando del proyecto, pero no tiene ninguna validez: es la Administración la que debe marcar las pautas al respecto, pero no lo hace. Nosotros no tenemos porque inventar nada: somos funcionarios y hemos de cumplir lo que nos marcan las leyes" (ADMN; entr. Nº 47; 174: 32-35).

Por tanto, ¿en qué quedamos, queremos o no queremos la autonomía institucional?, porque si la respuesta fuera "sí", habría que utilizarla con mucha imaginación y creatividad o no tendría sentido que existiera.

Retomando el discurso del **entrevistado nº 48,** leemos: "Igualmente, considera necesario que la dirección de centros tenga mayor capacidad para llevar a cabo la gestión de los recursos económicos en los centros educativos. Que, por ejemplo, puedan incidir sobre el mantenimiento, la limpieza, tener una política de inversiones propia, etc. Le parece que los centros deberían tener recursos propios para poderlos gestionar autónomamente: que se puedan hacer inversiones en el ámbito del centro. Y sentencia que la autonomía de centros no existe realmente debido a la falta de recursos económicos. Sólo abundan los recursos de tipo curricular, pero sin excesos" (AUTO; entr. Nº 48; 177: 31-38). Se le pregunta al respecto, ¿Cuánto dinero reciben los ayuntamientos para el mantenimiento de las escuelas y de que forma los utilizan? "Cree que esta forma de organizar los recursos económicos no es efectiva y que existen perversidades que deberían ser corregidas: se cobra tarde, las facturas se incrementan artificialmente, etc. Considera necesario que se traspase a la escuela la gestión de dichos recursos, aunque ello supondría un importante trabajo adicional para la misma. Denuncia que, en general, se producen importantes incrementos de gasto como consecuencia de la falta de control del mismo. Y que dicho problema debe ser corregido con prontitud" (DISF; entr. Nº 48; 177: 41-42 y 178: 1-6).

Estas interesantes manifestaciones compendian las ventajas e inconvenientes de la autonomía, al tiempo que le sitúan dentro de su contexto. Pasamos a analizarlas. Para comenzar, considera "necesario que la dirección de centros tenga mayor capacidad para llevar a cabo la gestión de los recursos económicos de los centros educativos" lo cual implica la cesión a los centros de un nivel adecuado de autonomía financiera, atribución que les permitiría tener una "política de inversiones propia". Bien es sabido de todos que, sin recursos económicos, no hay poder que merezca tal nombre, pues su ejercicio deviene inefectivo. La Administración es perfectamente consciente de ello y que no quiere conceder a los centros más que un pequeño grado de autonomía financiera, pues considera que mientras tenga el control del dinero también mantendrá el poder en sus manos. Al respecto, podemos recurrir a la opinión manifestada por el entrevistado nº 17, ex alto cargo, quien opina que: "reconoce que el nivel de gestión otorgado a los centros es escaso o de bajo nivel porque interesa a la Administración dirigir desde la Delegación correspondiente del Departamento de Educación" (AUTO; entr nº 17; 50: 13-15). Unas cuantas líneas más adelante "reconoce que el porcentaje de gasto de libre disposición que corresponde a los centros educativos es poco porque así le interesa a la Administración, y que si se dispone de pocos recursos económicos, la capacidad de gestión es bien escasa" (AUTO; entr. Nº 17; 50: 20-22).

Por tanto, ¿qué circunstancia o qué causa son las que podrían convencer a la Administración para ceder tan importante prerrogativa a los centros? Y, por otra parte, ¿tendría sentido ceder la capacidad de gestión económica a alguien en quien no se tiene una gran confianza?, bien porque no tiene formación adecuada para gestionarlos, bien

porque no está suficientemente comprometido con la Administración, o bien porque el sistema de control que se pueda ejercer sobre el gestor sea incompleto o poco riguroso. Sin duda, se hace necesario dar adecuada respuesta para convencer a la Administración quién difícilmente tendrá motivos para ceder poder de gestión a los centros hasta que tenga motivos para confiar plenamente en los agentes que gestionen la autonomía de estas instituciones.

Un detalle nos llama poderosamente la atención de la anterior entrevista: ¿a qué se refiere nuestro interlocutor cuando "denuncia que, en general, se producen importantes incrementos del gasto como consecuencia de la falta de control del mismo. Y que dicho problema debe ser corregido con prontitud". Por supuesto, cabe preguntarse ¿por qué se producen tales incrementos fraudulentos del gasto? ¿quién los lleva a cabo? ¿quién debería corregirlo y no lo hace? Este es uno de los males que podría agravarse con la cesión de grados importantes de autonomía financiera a los centros y que, sin duda, la Administración teme: por el momento o no existe un adecuado sistema de control o este no se aplica con el rigor que sería preciso. Como es bien sabido, la intra-historia española da pruebas de una tendencia ancestral hacia las componendas de todo tipo y las corruptelas y el manejo de abundantes cantidades de dinero incita poderosamente a ello.

Por su parte, **el entrevistado nº 51,** directora en ejercicio de un CEIP (Centro de Educación Infantil Y Primaria) considera necesario que el director/a pueda elegir libremente al profesorado que se adscribe a su centro. También considera fundamental aumentar las atribuciones de la dirección en cuestiones como por ejemplo: los recursos disponibles, la concesión de becas, la subvención de libros escolares y otros materiales a disposición del centro, entre otros aspectos. Se queja de que debe estar continuamente pidiendo a las diferentes instituciones materiales para el centro o beneficios para sus alumnos. Y considera fundamental tener poder de decisión para elegir qué profesor se queda y qué profesor se va del centro. Asegura que "el profesor que sabe dominar la clase es una joya y es fundamental para el éxito del centro" (FUND; entr. Nº 51; 187: 30-38). Por todo ello, y como colofón a la entrevista, sentencia que "es muy importante que el director/a tenga poder de elección sobre el profesorado" (AUTO; entr. Nº 51; 187: 41-42).

Es significativo que esta directora que en el momento de la entrevista estaba en su primer curso en el cargo, demande el poder -propio de un elevado grado de autonomía administrativa- de decidir quién se queda y quién no como profesor en el centro. Esta es, quizá, la mayor atribución que pueda conferirse a la dirección de centros, por encima, incluso, de la gestión financiera autónoma. Pero las posibilidades de que se haga un mal uso de la misma son todavía mayores: es fácil dejarse arrastrar por filias y fobias o caer en la tentación del amiguismo o el nepotismo. Sólo un ejercicio solvente de la función directiva junto a la existencia de una adecuada rendición de cuentas sobre las decisiones tomadas puede garantizar un buen uso de esta facultad. Por otra parte, también debería establecerse la obligación y el derecho de que se evalúe con rigor y objetividad el ejercicio de la función directiva, al tiempo que se arbitran las medidas oportunas para hacer factible y eficaz tal decisión.

De lo contrario, las posibilidades de cometer injusticias serían grandes y, desde luego, una dirección sin la formación adecuada para realizar la evaluación de la función docente e inmersa en un contexto directivo más político que profesional, no puede sino

convertirse en juez y parte al mismo tiempo a la hora de realizar la evaluación de la función docente. El ejercicio de la atribución de contratar o despedir del centro al profesorado debe estar basada en una rigurosa y objetiva evaluación de la función docente y, sin duda, aparece como más razonable en el contexto de una dirección profesionalizada en la que se exija –a quién desempeñe la función directiva- una formación de alto nivel para acceder al cargo, dónde la evaluación de la función directiva sea objetiva, rigurosa y frecuente y dónde la dirección tenga motivos para tomar sus decisiones en base a criterios racionales y objetivos y no en dejarse llevar por el clientelismo político –a nivel de centro- para seguir detentando el cargo. Mientras la dirección dependa del voto del profesor/a para mantenerse y no existan evaluaciones rigurosas del ejercicio de la función directiva ni de la gestión académica o económica de los centros, no tiene sentido otorgar la facultad de poder hacer un uso pleno de la autonomía administrativa o económica a la dirección. Y conviene tener presente que las evaluaciones requieren de tiempo, esfuerzo y dinero para ser llevadas a la práctica, lo que aumenta enormemente la dificultad de su implementación.

A diferencia de la anterior, **el entrevistado nº 52,** también director en ejercicio de un CEIP que en el momento de la entrevista se hallaba en su segundo año de mandato, "considera que la dirección posee las atribuciones necesarias pero que, en general, los procesos burocrático en las relaciones que ligan al centro con la Administración suelen ser demasiado largos. No considera que a la dirección del centro le falte poder coercitivo (sobre le profesorado)" (AUTO; entr. Nº 52; 188: 20-23). Explica que "él no tiene problemas graves, no le faltan herramientas para ejercer la autoridad que le confiere la ley. Echa en falta, quizá, disponer de tiempo cuando vienen padres a hablar sobre sus hijos y está en clase" (FUND; entr. Nº 52; 188: 24-26).

Nos cuenta que ha trabajado también en un centro concertado y nos comenta que el director/a "en un centro concertado tiene más poder". La siguiente pregunta que le formulamos es "tú, que has trabajado en un centro concertado, ¿lo echas en falta?" Su respuesta es "no", pero, al poco, reflexiona y matiza lo siguiente: "el año pasado me encontré con un caso en que sí" haciendo referencia a que, en esa situación concreta, sí le hubiera convenido disponer de más poder. Normalmente, cuando tiene problemas graves lo comunica al Departamento, y éste ya se arregla" (AUTO; entr. Nº 52; 188: 11-16).

El **entrevistado nº 54,** que ha detentado cargos de responsabilidad política y en la dirección de centros educativos "nos habla de un caso concreto que está viviendo en el que está en juego una plaza de profesor en un centro determinado: la dirección del centro toma partido de forma interesada por una persona haciendo para ello piruetas legales y organizativas que no son éticas ni obedecen a razones organizativas ni pedagógicas sino a intereses egoístas de personas determinadas. Cree que este tipo de trampas, por lo demás tan abundantes, no deberían ser permitidas. Y, sin embargo, son harto frecuentes" (DISF; entr. Nº 54; 192: 8-12).

También considera que "la estructura orgánica de los centros tiene mucho que ver con el actual modelo de dirección: en la práctica todo está organizado en torno al equipo directivo y no debería ser así. Orgánicamente es necesaria una mayor distribución de responsabilidades. Por ejemplo, cabe dotar de mayor nivel de protagonismo a los departamentos didácticos. Y el cambio constante de los cargos no permite tomar decisiones lógicas a largo plazo. Se hace necesario analizar la gestión del centro desde

una perspectiva global y delegar responsabilidades en los cargos intermedios del centro" (MODD; entr. Nº 54; 192: 27-33). Cabe decir que él es jefe de departamento didáctico.

Igualmente, considera que para que la dirección pueda tener el derecho a escoger el profesorado con el que cuenta para tirar hacia delante su proyecto pedagógico para el centro es imprescindible que tenga responsabilidad clara y directa sobre los resultados que éste produce. Si no, sólo se va a escoger a acólitos dóciles que digan amén a todo lo que interesa a la dirección. Cree que se hace realmente necesario un importante cambio de contexto (EVAL; entr. Nº 54; 192: 34-35 y 193: 1-3).

"Es necesario un cambio global en la concepción de la estructura organizativa de los centros educativos. Quien detenta responsabilidades precisa de autoridad moral: no puede ser que haga faltas de ortografía, por ejemplo –comenta por un caso que conoce-. Es necesario que cambie el entorno para que la Administración deba cambiar sus planteamientos actuales interesadamente restrictivos con la autonomía de centros. En la práctica ésta no es ejercida en toda la dimensión que, de hecho, le reconoce la ley. Sigue explicando que los resultados de los centros son diferentes de los de la gestión: no pretendamos que nadie se tire piedras sobre su propio tejado. Es imprescindible una evaluación de centros externa y objetiva que ponga de manifiesto los verdaderos resultados conseguidos por el equipo directivo y el personal del centro considerado conjuntamente. La máxima responsabilidad de la dirección del centro es sacar el máximo rendimiento de los alumnos que la sociedad ha puesto bajo su guardia y custodia" (MODD; entr. Nº 54; 193: 4-15).

"Considera que, en general, hay contradicciones en el sistema educativo cuanto a la evaluación de los resultados, que no es suficientemente objetiva. En el actual contexto, la aparente autonomía de que gozan los centros para auto-organizarse resulta ineficaz: deben cambiar muchas cosas para que la autonomía contribuya verdaderamente a aumentar la calidad en educación" (AUTO; entr. Nº 54; 193: 16-20). "El sistema actual -LOCE, 2002- favorece que la dirección del centro tome decisiones que sólo le favorecen a ella cuanto a perpetuarse en el cargo. Pero es que, de hecho, sólo se elige a aquellos que conviene a la Administración por motivos espúrios, no a aquellos que podrían devenir mejores gestores educativos. Hacen falta evaluaciones externas en los centros públicos que revelen informaciones que por ahora permanecen ocultas y que son imprescindibles para elevar la calidad de la gestión educativa" (DISF; entr. Nº 54; 193: 21-27).

Opinión similar manifiesta **el entrevistado nº 56** quién considera que "la piedra de toque de la autonomía de centros reside en la posibilidad de que el centro pueda contratar al profesorado. Para ello propone definir un perfil profesional adecuado a las características y necesidades del centro y que desde esta instancia se pueda contratar en base al perfil diseñado y aprobado por la Administración, a un 30% del plantel de profesores. De esta forma, se daría mayor dinamismo a las plantillas de los centros y éstos podrían poner en marcha proyectos educativos propios con mayor solvencia" (AUTO; entr. Nº 56; 202: 19-25). "De la misma manera, el director/a debe responder a un perfil adecuado a las características y necesidades del centro. Y si la persona adecuada no se encuentra en esos momentos formando parte del claustro debe ser buscada fuera" (PERD; entr. Nº 56; 202: 26-28)

Otra opinión semejante muestra **la entrevistada nº 4** quien insiste en la rigidez de la estructura de los recursos humanos: echa en falta poder contratar y despedir con mayor facilidad: "no se puede despedir a quien no funciona, se queja". Y añade "el que no es funcionario no llega tarde a clase" (FUND; entr. Nº 4; 9: 21-25). Por lo que se refiere a este punto, preferiría que una parte de la plantilla pudiese elegir al director de forma discrecional. La otra, acepta que le venga dada desde la Administración. Considera oportuno que, al menos ¼ de la plantilla la pueda elegir la dirección del centro y que, por supuesto, se la dote de recursos económicos suficientes (AUTO; entr. Nº 4; 9: 26-29)

Tocado el tema económico, ella "echa en falta la potestad para decidir con respecto al uso de las instalaciones del centro con más libertad y menos burocracia: comenta que el alquiler de las instalaciones para impartir clases en horario no lectivo en el centro o para otros usos alternativos podría constituir una importante fuente de recursos para financiar las actividades de la institución. Se queja de que la Administración ejerza un grado de control muy laxo sobre muchas cuestiones relativas a la gestión del centro por una parte, pero que tampoco dé recursos ni potestad suficiente para ejercer la autonomía de la que, al menos teóricamente, gozan los centros" (AUTO; entr. Nº 4; 9: 30-38).

Por su parte, **el entrevistado nº 61** cuando es preguntado sobre qué atribuciones debería tener el cargo de director/a para ser más eficiente en su desempeño responde que "debería tener mayor nivel de atribuciones cuanto a gestión de personal: que el director/a sea el jefe de personal del centro pero sin potestad decisoria a la hora de seleccionar profesores porque, de lo contrario, se pueden generar corruptelas". Es decir, cree que el director/a "no debe intervenir en la confección o diseño de la plantilla del centro –para evitar corrupciones- pero, una vez confeccionada ésta, tener un amplio poder de control sobre la misma" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 6-12).

Igualmente, "no considera que sea oportuno que se rompan los principios de la función pública en lo referente a contratación y gestión de personal" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 13-14), y lo ilustra con el siguiente ejemplo: "en la confirmación de interinos, que depende exclusivamente de la dirección del centro, se puede hacer un mal uso de tal potestad y crear, **en torno a la dirección**, **una red de corruptelas, de amiguismos, que sólo favorezcan a los que intervienen en la misma**" (DISF; entr. nº 61; 14-17). Y añade que "es necesario que –la dirección- tenga potestad sancionadora por faltas leves, graves y muy graves, a semejanza de lo que propone el Estatuto de los Trabajadores y que pueda imponer sanciones concretas previo trámite de audiencia al interesado y aduciendo pruebas, tal como se regula en el Estatuto de los Trabajadores" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 18-21).

También opina que "el concurso de traslados debe funcionar siempre, independientemente de la dirección" (ADMN; entr. Nº 61; 214: 22-23). Que "el equipo directivo debe tener capacidad para poder actuar con inmediatez: poder sancionador y rápido para poder sancionar por faltas graves y con menos burocracia" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 23-25). Por lo que respecta a las bajas del profesorado que afectan de forma alarmante el nivel de calidad educativa, propone que "existan unas listas de interinos y sustitutos y que se pueda tirar de allí" (ADMN; entr. Nº 61; 214: 26-27).

Preguntado acerca de la conveniencia de hacer una gradación de centros en función del grado de complejidad previsible para su gestión dice que "sí" que le parece

“adecuado” que así se proceda. Y que “hay que valorar la buena gestión directiva otorgando puntos con la finalidad de motivar el buen desempeño, que se reflejen a nivel retributivo a través de los complementos de destino” (FUND; entr. Nº 61; 214: 28-32). También considera oportuno “que exista un catálogo de centros complejos a nivel interno del Departamento” con la finalidad de destinar a cada centro, en función de su nivel de complejidad, a la persona más preparada para el desempeño del cargo (ADMN; entr. Nº 61; 214: 32-35).

4.10. EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN OPINIÓN DE NUESTROS ENTREVISTADOS.

La **entrevistada nº 36,** por ejemplo, lo menciona como uno de los requisitos necesarios para ejercer la dirección “que tenga capacidad para ‘engrescar’” (PERD; entr. Nº 36; 133: 39) dice refiriéndose al director/a. Igualmente, el entrevistado nº 37 recurre al requisito del carisma del director/a “nos sigue explicando que el director/a debe tener ‘gracia’ – es decir, carisma- pero también armas legales para hacer que otros participen. La participación es deseable y necesaria y hay que hallar fórmulas para que se dé en la práctica. Nos queda la duda de qué medidas concretas pueden arbitrarse para conseguir la participación. Pero no habla de ellas” (PART; entr. Nº 37; 136: 23-27).

La participación es destacada como necesaria y muy importante. Cuando “surge de nuevo la palabra participación y le preguntamos cómo puede garantizarse un nivel óptimo de participación en los centros educativos dado que, según él, el consejo escolar no es el más adecuado para estimular dicha participación. **Responde que hay que hay que enseñar a la comunidad educativa cómo participar, hay que educar en la participación. A él no le va el director autoritario; dice que no elegiría a un director que viera que es autoritario”** (PART; entr. Nº 37; 136: 17-22)).

Sigue explicando que “el capital humano de un IES es inmenso: todos los trabajadores son universitarios (¿Qué empresa tiene a todos los trabajadores de nivel universitario?, se pregunta). Y considera que la Administración debe tener armas para hacer que los remolones se integren y participen: es un derecho y un deber de todos” (PART; entr. Nº 37; 136: 28-31) –sentencia-.

“¿Qué armas tiene la Administración –le preguntamos- para articular la participación? Nos responde que la LOCE (2002) ya habla de los derechos y los deberes de los profesores. Se pretende con ello, por ejemplo, que la dirección no pueda apartar o discriminar a alguien impidiéndole participar si esta persona hace todo lo posible para ello” (PART; entr. Nº 37; 136: 32-35).

Por tanto, vemos claramente que de sus opiniones dimana la idea de que el liderazgo que precisan los centros educativos debe ser un liderazgo participativo y que la participación forma parte incuestionable de la organización interna de los centros.

Por su parte, el 49º entrevistado, director en ejercicio de un centro privado concertado responde con un rotundo “sí” a la pregunta ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? (MODD; entr. Nº 49; 179: 3) Y

añade que es preciso hacer participar a la comunidad educativa: cuanta mayor participación, mayor motivación, más ideas diferentes (PART; entr. Nº 49; 179: 3-4).

Considera que "dirigir consiste en liderar y cuanto mayor sea el grupo de personas a las que se haga participar en la gestión, mejor para el centro. Es preciso otorgar confianza a las personas; también hay que planificar, ejecutar y evaluar el trabajo realizado. Para ello, es indispensable saber conceder un grado elevado de autonomía, marcar más líneas de actuación o trabajo y dejar que la gente actúe" (LIDD; entr. Nº 49; 179: 5-9).

Sigue explicando que **"hay que buscar más formas de participación: para hacerla posible tanto alumnos como padres deben participar más. Tanto el consejo escolar como las AMPAs de los centros, muestran unos grados de participación insuficientes:** es necesario que su participación sea más efectiva. De los padres nos comenta que sería necesario que hablaran más al respecto de lo que realmente desean. En general, cuesta incentivar a las familias para que participen verdaderamente. ¿Por qué es tan costoso?, le preguntamos. La participación de las familias suele ser baja porque la gente, en general, es pasiva con respecto a la educación de sus hijos: está acostumbrada a que se lo den todo hecho, y espera que siga esa tónica" –contesta- (PART; entr. Nº 49; 179: 10-18).

Le preguntamos acerca de su opinión sobre el consejo escolar. Considera tal órgano como "útil, importante, necesario, pero poco representativo: sólo participan en las elecciones un 10% de los padres; los alumnos que forman parte del consejo están poco preparados para sumir funciones directivas. Nos explica que es difícil estimular la participación, que a la gente le cuesta implicarse" (PART; entr. Nº 49; 179: 19-23).

Nos comenta que "es necesaria una formación más amplia, que se necesita una formación específica para el acceso a cargos directivos; y que son necesarios criterios empresariales para la dirección de los centros educativos, también para los públicos. No hay excesiva diferencia entre la escuela pública y la privada" (FORM; entr. Nº 49; 179: 1-5).

"Es consciente de la precariedad que, en los centros públicos, tiene la carrera directiva docente: falta fuerza para ejercer el cargo y capacidad de dirección de quienes lo detentan. Y también personas dispuestas a acceder al cargo. Por tanto –considera- algo falla" (FUND; entr. Nº 49; 180: 6-9).

Lo siguiente es inquirirle sobre si ¿es necesario marcar una clara línea pedagógica en los centros educativos públicos, tal y como se hace en los privados? Responde que "sí, que es necesario tener algo importante para ofrecer. La falta de una línea pedagógica clara crea desconcierto. A nivel metodológico aconseja el trabajo por proyectos. Igualmente, aconseja que el aprendizaje no se base solamente en la memorización y que no se limite a trabajar sólo los conceptos, sino también procedimientos y actitudes. No es partidario del viejo paradigma del profesor como rey de la clase con el alumno como pasivo receptor de sus explicaciones. Cree imprescindible aproximarse al máximo a los intereses del alumno, al tiempo que se fomenta la capacidad crítica o la capacidad para integrarse socialmente, entre otras actividades positivas que debe enseñar la escuela. Sobre todo, que el alumno sea el protagonista en el aula: que sepa buscar información integrar conocimientos, que sea creativo, etc. Que sea el alumno quien busque la

información que le interesa y que trabaje por sus propios medios y en base a sus intereses personales" (FUND; entr. Nº 49; 180: 14-23).

También el **entrevistado nº 53,** director en ejercicio de primaria nos comenta que "hay que trabajar por proyectos, que no se puede tener una plaza fija para toda la vida, que hace falta más formación, tanto inicial como continuada. Le preguntamos ¿qué falla, porque no hay candidatos y porqué bastantes fracasan en el intento? Contesta que hay mucha responsabilidad que la gente se cuida de esquivar y que aprender a ejercer el oficio requiere tiempo. Sigue explicando que el hecho de que el director siga siendo un compañero más, frena" (FUND; entr. Nº 53; 191: 14-19).

Al oír estas palabras se nos ocurre preguntarle si sería adecuado que pudieran acceder al cargo candidatos externos. Considera al respecto que "el sistema profesional tiene cosas positivas". Lógicamente, debemos preguntarles ¿cuáles? **Contesta que "la mayor preparación organizativa y mucha mayor formación. Pero como negativo, que pudiera ejercer 'como un ogro'"**. Le preguntamos si sería solución una escuela profesional de directores. Y responde que "sí". Al tiempo, comenzamos a intuir su buena disposición hacia una posible profesionalización directiva y le explicamos cómo debería ser una dirección profesional de centros directivos –ya expuesta en anteriores apartados- y le formulamos la pregunta clave de nuestra investigación: ¿Te parece correcta esta idea; puede funcionar así? Responde afirmativamente. Le parece bien (PROF; entr. Nº 53; 191: 21-29).

Y, seguidamente, le preguntamos ¿cómo crees que debería ser la dirección profesional? Contesta que **"el director profesional, si es maestro, mejor"**; que la gestión debería hacerse atendiendo más a criterios empresariales"; "que debe estar bien preparado/a"; "que debe ser una persona que se relacione con todos: debe saber crear una buena dinámica de grupo y saber entusiasmar ('engrescar')" (PROF; entr. Nº 53; 191: 30-34).

Cuando hablamos con el **entrevistado nº 56,** que ha sido elegido para el cargo, con lo que se hace evidente que cuenta con un importante apoyo por parte del claustro. Le preguntamos –con afán de saber qué cualidades le diferencian del resto- ¿por qué le han elegido a él y no a otro/a? Nos contesta que "por su alta capacidad para el diálogo, porque sabe escuchar, porque sabe hacer participar a los demás: a la hora de tomar decisiones tiene en cuenta a los demás maestros y sabe buscar consensos haciendo que la gente se implique, fomentando el debate y la toma colectiva de decisiones. En definitiva, que la gente participe colectivamente. Pero las iniciativas parten de la dirección" (FUND; entr. Nº 56; 200: 6-11).

Con respecto a nuestra pregunta, considera que "sí que pueden ser compatibles y que depende en gran medida del talante de la persona que ejerza la dirección". "Hay que estar convencido de la función que se está ejerciendo y también estar educado para ello" (MODD; entr. Nº 56; 200: 12-14). Reconoce que una amplia mayoría del profesorado desea que las direcciones sean elegidas pero, entonces, hacen falta candidatos que acepten el importante reto que supone pasar por un proceso de elección: vocación demostrada, ser mirado con lupa por los compañeros y por la Inspección, correr el riesgo de no salir elegido con el consiguiente desprestigio; soportar durante largos períodos la lucha soterrada con otros compañeros del claustro que también desean acceder al cargo, tener que soportar la venganza del vencedor con el que se ha

competido, etc. Pocos son los que desean con tanto ardor el cargo como para someterse a tantos inconvenientes.

Sigue hablando y se pregunta en voz alta: "¿dónde está el problema?" y se responde a sí mismo que **"sobre todo en la falta de incentivos económicos y profesionales"** (DISF; entr. Nº 56; 202: 12-13). Hay también otra contradicción: "el director/a es responsable de todos y de todo pero tiene muy poco poder de decisión". "En ámbitos como la confección de plantillas –sigue explicando- la rigidez de la Administración es demasiado grande. De hecho, falta autonomía real en los centros educativos. Y faltan también proyectos singularizados para cada centro: son imprescindibles, hay que hacerlos y valorarlos convenientemente" (AUTO; entr. Nº 56; 202: 13-18).

Considera que **"la piedra angular de la autonomía de centros reside en la posibilidad de que el centro pueda contratar al profesorado. Para ello, propone definir un perfil profesional adecuado a las características y necesidades del centro y que desde esta instancia se pueda contratar en base al perfil diseñado y aprobado por la Administración, a un 30% de la plantilla.** De esta forma se daría mayor dinamismo a las plantillas de los centros y estos podrían poner en marcha proyectos educativos propios con mayor solvencia" (AUTO; entr. Nº 56; 202: 19-25).

"De la misma manera, el director/a debe responder a un perfil, adecuado a las características y necesidades del centro. Y si la persona adecuada no se encuentra en esos momentos formando parte del claustro, debe ser buscada fuera" (PERD; entr. Nº 56; 202: 26-28).

Una opinión semejante manifiesta **la entrevistada nº 4** quién insiste en la rigidez de la estructura de los recursos humanos. "Echa en falta poder contratar y despedir con mayor flexibilidad: 'no se puede despedir a quien no funciona', se queja. Y añade, 'el que no es funcionario, no llega tarde a clase'. En lo referente a esta cuestión, ella preferiría que una parte de la plantilla la pudiera elegir el director/a de forma discrecional. La otra, acepta que le venga dada desde la Administración. Considera oportuno que, al menos ¼ de la plantilla la pueda elegir la dirección del centro y que, por supuesto, se le dote de recursos económicos suficientes" (AUTO, entr. Nº 4; 9: 21-29).

En esta misma línea se manifiesta, entre otros, **el entrevistado nº 61** quien considera que el director/a "debería tener mayor nivel de atribuciones cuanto a gestión de personal: que el director/a sea el jefe de personal del centro pero sin potestad decisoria a la hora de seleccionar profesores porque, de lo contrario, se pueden generar corruptelas". Es decir, cree que el director/a "no debe intervenir en la confección o diseño de la plantilla del centro –para evitar corrupciones- pero, una vez confeccionada ésta, debe tener un amplio poder de control sobre la misma" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 6-12).

Igualmente "no considera que sea oportuno que se rompan los principios de la función pública en lo referente a contratación y gestión de personal", y lo ilustra con el siguiente ejemplo: "en la confirmación de interinos, que depende exclusivamente de la dirección del centro, se puede hacer un mal uso de tal potestad y crear, en torno a la dirección, una red de corruptelas, de amiguismos, que sólo favorezcan a los que intervienen en la misma" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 13-17).

Por último, **el entrevistado nº 62** manifiesta que “ 'es muy importante conseguir resultados' pero reconoce que 'en el mundo de la educación, los resultados son más difíciles de evaluar que en el de la empresa'. La clave es 'hacer una buena planificación del conjunto de elementos que conforman un centro y, de forma especial, del profesorado'. También es trascendental “buscar en todo momento el consenso dentro del claustro” y considera como herramienta imprescindible 'el trabajo en equipo' ” (FUND; entr. Nº 62; 216: 5-11).

Pero le hacemos notar que, en claustros integrados por 90 o 100 o más profesores se va a hacer difícil buscar el consenso, relativamente fácil de hallar cuando se manejan grupos de profesores de hasta 25 o 30. Nos responde que **“deben existir, por tanto, diferentes tipos de centros en función de su volumen, de su dimensión y estructura”.** Y que dirigir un centro educativo depende, mayormente, “de la persona que no de proyectos concretos: en general, falta profesionalidad y un mayor grado de implicación por parte del profesorado en el mundo de la educación” (FUND; entr. Nº 62; 216: 12-18).

Sigue razonando en voz alta y haciéndose preguntas como la siguiente: “¿qué pasa si la dirección se halla en situaciones desfavorables, de conflicto? Habría que ver la globalidad del centro para hacerse una adecuada composición de lugar”. Constata que **“son numerosos los profesores/as que buscan en el centro y en los equipos directivos la solución a sus problemas, pero no participan del esfuerzo de hallarla”** y de ello sentencia que “el equipo directivo que se base solamente en el consenso es débil” pues “el profesor/a busca solamente su comodidad en el aula y la solución a sus conflictos personales”. De lo anterior deduce que “en determinados tipos de centros conviene que el equipo directivo sea profesional” pero en las escuelas rurales o de primaria de una sola línea donde el consenso es fácil de hallar, lo más idóneo es que el equipo directivo sí se base en el consenso” (FUND; entr. Nº 62; 216: 22-31). Reconoce, en definitiva, que “cuando el proyecto educativo es complejo y más amplio, se hace necesaria una dirección profesional”(PROF; entr. Nº 62; 216: 32-33)

4.11. LA VISIÓN DE LOS ENTREVISTADOS RESPECTO DE LA RENOVACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

Por ejemplo, **el entrevistado nº 64** reconoce que **“la mayoría de la gente accede a la dirección por motivos diversos” entre los cuales, la vocación directiva, no es el más frecuente”.** Advierte que se tiene “demasiada responsabilidad con respecto a las compensaciones económicas que se reciben o por el apoyo administrativo y legal que se le dispensa al cargo de director”. “Demasiada responsabilidad” –exclama-. Y considera que cualquier “directivo/a debería pasar por un fuerte proceso de formación y/o selección del cual, la formación continua fuera el elemento imprescindible” (FUND; entr. Nº 64; 223: 3-10).

Igualmente, se queja de que desde la dirección del centro **“no se tiene ni suficiente poder ni suficiente autonomía”** (AUTO; entr. Nº 64; 223: 18-20) para el desempeño del cargo con todas las garantías de eficiencia y calidad que serían deseables. Y duda de que los resultados en formación generados por un centro educativo sean evaluables: “no sé hasta qué punto los resultados son evaluables y si lo son con inmediatez”. Sigue

explicando que “los procesos educativos son de muy difícil evaluación; ¿cómo los evaluamos, por tanto?” en referencia a que no aprecia con claridad la bondad de los métodos que se emplean para evaluar la calidad educativa que dimana de un determinado centro” (EVAL; entr. Nº 64; 223: 21-25).

Por su parte, **el entrevistado nº 45**, ferviente partidario de la dirección profesionalizada, considera que “un mayor nivel de preparación, de vocación directiva, y de compromiso con la educación pueden mejorar mucho la calidad educativa de los centros. Desde esta perspectiva se ve muy esperanzadamente el paso hacia una dirección profesional y él comparte esta opinión” (PROF; entr. Nº 45; 164: 24-27). Su visión de lo que debería ser la profesionalización de la función consiste en “atribuir a los directores profesionales mucha más capacidad de decisión de la que tienen actualmente que les sirva para liderar un verdadero proyecto pedagógico. Actualmente, el director es sólo un mero administrador de recursos, pero se necesita algo más decisivo, una dirección con mayor capacidad de decisión, o la dirección se convierte en una simple rémora del sistema” (PROF; entr. Nº 45; 164: 30-34).

Cuando hablamos de una posible carrera profesional docente y le preguntamos ¿cómo debería esta ser estructurada para motivar al profesorado a dar lo mejor de sí durante toda su vida profesional? **“Reconoce, efectivamente, que es necesario tener un estímulo para estar constantemente mejorando: hace falta alguien que te evalúe y que se reconozca el mérito contraído a través del trabajo bien hecho”** (EVAL; entr. Nº 45; 165: 12-15). También cree que “si damos mayor margen de maniobra a los directores también se hace imprescindible un órgano externo que controle su desempeño”. Le preguntamos ¿cómo diseñarías la carrera directiva en educación. Primero –responde- obligaría a poseer una importante formación inicial: un máster sobre dirección educativa, de reconocido prestigio y orientado por la Administración. Después, exigiría una experiencia mínima docente de 8 años así como experiencia en cargos directivos” (FUND, entr. Nº 45; 167: 10-16).

Y sigue explicando que **“para motivar la constante búsqueda de la calidad, tanto a nivel docente como a nivel de gestión, sería necesario estructurar adecuadamente dos carreras: una docente y otra directiva. Y la carrera directiva debería llegar hasta cimas elevadas dentro del Departamento de Educación”** (FUND; entr. Nº 45; 167: 27-30). Considera también que “sería necesario incrementar significativamente el sueldo de la dirección para así poder exigir mayor nivel de preparación en las cualidades generales de los candidatos, en compromiso con la función directiva ejercida así como mayor exigencia en la evaluación del desempeño directivo” (FUND; entr. Nº 45; 167: 37-40). Sugiere crear la figura del “gerente de zona” o “coordinador de directores” que actuase como enlace entre los diversos directores de un determinado entorno educativo y entre los centros y la Administración” (MODD; entr. Nº 45; 168: 1-3).

El **entrevistado nº 64**, por su parte, opina que “no está bien visto dentro de los centros que alguien diga: quiero ser director/a. De hecho, no existe una cultura adecuada a la manifestación de la vocación directiva” (FUND; entr. Nº 64; 224: 16-14) y “advierte que se tiene demasiada responsabilidad con respecto a las compensaciones económicas que se reciben o por el apoyo administrativo y legal que se le dispensa al cargo de director. ¡Demasiada responsabilidad! -exclama-” (FUND; entr. Nº 64; 223: 5-8).

El nº 61, cuando le preguntamos acerca de las atribuciones que debería tener el cargo para ser más eficiente en su desempeño, nos responde que "debería tener mayor nivel de atribuciones cuanto a dirección de personal: que el director/a sea jefe de personal del claustro pero sin potestad decisoria a la hora de seleccionar profesores, porque, de lo contrario, se pueden generar corruptelas" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 6-10). Es decir, "cree que el director/a no debe intervenir en la confección o diseño de la plantilla del centro –para evitar corrupciones- pero, una vez confeccionada ésta, tener un amplio poder de control sobre la misma" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 10-12). Igualmente, "no considera que sea oportuno que se rompan los principios de la función pública en lo referente a contratación y gestión del personal" y lo ilustra con el siguiente ejemplo: en la confirmación de interinos –que depende exclusivamente de la dirección del centro- se puede hacer un mal uso de tal potestad y crear, en torno a la dirección una red de corruptelas, de amiguismos, que sólo favorezcan a los que intervienen en la misma" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 13-17).

Añade que **"es necesario que -la dirección- tenga potestad sancionadora por faltas leves, graves y muy graves, a semejanza de lo que propone el Estatuto de los Trabajadores y que pueda imponer sanciones concretas previo trámite de audiencia al interesado y aduciendo pruebas tal y como se regula en el Estatuto de los Trabajadores"** (AUTO; entr. Nº 61; 13-17).

En línea similar se manifiesta **el entrevistado nº 60** quien explica que: "cuando ejercía la dirección intentó llevar un control más exhaustivo de la asistencia del profesorado, pero fue la misma Administración la que le aconsejó que no lo hiciera" (FUND; entr. Nº 60; 211: 32-34) de lo que deduce que "la misma Administración es bastante remisa a ceder poder a una dirección 'amateur', seguramente, por desconfianza" (ADMN; entr. Nº 60; 212: 1-3), por lo que considera que "si hubiera mayor grado de compromiso –por parte de la dirección de los centros- más formación, mayor implicación, también sería factible que la Administración cediera a las direcciones mayor nivel de competencias" (AUTO; entr. Nº 60; 212: 3-6). Al oír tales comentarios, volvemos a inquirirle acerca de la posibilidad de la existencia de una dirección profesional que, de hecho, la concebimos tal y como él –en un principio reacio a la misma- la está describiendo y responde que **"sí, que podría llegar a existir una dirección que recogiera y aglutinara tales características"**. Con respecto a los problemas que podría presentar tal modalidad directiva ve el de los 'amiguetes' del director/a por lo que considera imprescindible una evaluación frecuente y rigurosa de la labor directiva y de gestión de centro" (PROF; entr. Nº 60; 212: 11-13).

Por su parte, **el entrevistado nº 58** se manifiesta en los siguientes términos: "Él opina que la dirección de los centros públicos va abocada al fracaso si no se adoptan criterios de empresa privada en la gestión de los centros" (FUND; entr. Nº 58; 205: 5-6). Identifica este tipo de gestión con los resultados: hay que conseguir resultados", dice. Y considera que, en tal contexto, "una dirección participativa no tendría vida: tener que contentar a todo el mundo no tiene futuro" –sentencia- (FUND; entr. Nº 58; 205: 8-9)… Se pregunta a sí mismo en voz alta "¿una dirección profesional?" a lo que se responde: "sí, pero no la colocada desde lo alto de forma arbitraria". Considera que una dirección profesionalizada implica un cuerpo de directores adecuadamente seleccionado y formado" con una magnífica preparación directiva y con autoridad". **"Ahora tienen poder pero no autoridad: ésta emana del individuo por sí mismo, que la ha ganado**

con sus méritos. En cambio, el poder le viene dado desde fuera” –explica- (PROF; entr. Nº 58; 205: 17-22).

Dado que se refiere con insistencia al término, le preguntamos ¿cómo se gana la autoridad?, ¿qué méritos son los que realmente deben contar a la hora de seleccionar al director/a de un centro educativo? Responde que la “formación académica, la experiencia docente, la experiencia en otros cargos directivos, la formación específica enfocada a la gestión de centros” (PERD; entr. Nº 58; 205: 23-27) son los méritos realmente importantes. Y recalca la necesidad de hacer los “procedimientos selectivos transparentes” sugiriendo la idea que no siempre puede darse por supuesto que se seleccione a la persona con mayores méritos al tiempo que suelen abundar los intereses poco claros que hacen que la elección se incline hacia candidatos con escasa idoneidad (SELD; entr. Nº 58; 205: 27-30).

Considera que, para ejercer la docencia, “debería contarse con la titulación mínima de una licenciatura” y que “para acceder al cargo de director/a de un centro educativo fuera preciso haber ejercido la docencia durante un mínimo de 5 cursos” a la vez que considera la experiencia en el ejercicio de cargos directivos como “deseable pero no imprescindible” (PERD; entr. Nº 58; 205: 31-35).

Entrando en otro orden de cosas, considera que “los directores/as no deben depender del voto del claustro para ser elegidos o renovados pero, menos aún, de criterios unipersonales de la Dirección Territorial del Departamento sino que su elección debería basarse en los principios de mérito, publicidad y capacidad” (SELD; entr. Nº 58; 205: 31-35). Opina que “sabemos que no es políticamente correcto decir en voz alta que no todos los que se dedican a la enseñanza tienen suficiente vocación docente” pero es una realidad que hay que tener en cuenta. Sigue preguntándose, “¿los buenos profesionales, dónde están?” (FUND, entr. Nº 58; 206: 5-7). Considera que “otorgar poder a las direcciones no es el camino adecuado para conferirles autoridad” (AUTO; entr. Nº 58; 206: 9-10). “Y que hace falta apoyo por parte de la Administración: el que se recibe a través de la Inspección Educativa ‘es nulo’ aunque hay que reconocer que ‘tampoco pone trabas’” (ADMN; entr. Nº 58; 206: 10-12).

4.12. DIVERSAS DISFUNCIONES OBSERVADAS.

¿Cuáles son las recomendaciones que nos proporcionan nuestros entrevistados acerca de la gestión cotidiana de un centro educativo? Pues, muchas, como lógicamente corresponde a una cantera importante de experimentados profesionales en la gestión educativa.

Y, para acabar con este entrevistado, dejar constancia de que, como muchos otros entrevistados, “considera que el complemento para el ejercicio del cargo es importante como elemento motivador, como también lo sería el reconocimiento social” (FUND; entr. Nº 6; 15: 33-34).

Con respecto a los alumnos nos explica “que no se les puede echar a la calle sino que es preceptivo acogerse a la normativa pero ésta, ni te lo deja sacar de clase, ni te aporta soluciones” con lo cual te quedas que no sabes que hacer (FUND; entr. Nº 7; 16: 10-12).

Nos recuerda que, “alrededor de un 60% de las actuales direcciones tienen que ser provistas a través de elección directa por parte del Director Territorial del Departamento de Educación y que ello es un síntoma claro de que algo va realmente mal: la actual estructura de la carrera y de las funciones directivas no son motivadoras, no sirven de aliciente para que los más capaces y motivados decidan emprender la aventura de la dirección de instituciones educativas” (DISF; entr. Nº 14; 41: 19-24).

Le preguntamos acerca de su opinión sobre la manipulación tendenciosa de la información que algunas direcciones ponen en práctica. Nos contesta que “en todas las informaciones se procura poner un ‘paraguas’ para que haya un cierto grado de opacidad. Sin embargo, es preciso que la información circule, que haya transparencia. **Cuando la información no circula, se debe a que la democracia interna –teórica y tan necesaria- está fallando. El sistema se ha atrofiado por la acción de alguien a quien no le conviene que funcione con normalidad. Es necesario desatascar el sistema y hacer que haya verdadera transparencia informativa en los centros”** (DISF; entr. Nº 31; 113: 31-38).

“Son necesarios recursos para dinamizar, para motivar al profesorado. Hay que animar constantemente, generar ilusión… Hay que sentirse partícipe de un proyecto común, lo que implica que no deben consentirse las bajas injustificadas. Éstas son un claro reflejo de la falta de ilusión, de la falta de implicación y de participación en el proyecto común, tan necesarias. Cuando se tiene ilusión, las enfermedades ‘imaginarias’ no existen” (DISF; entr. Nº 34; 128: 41-44).

“Confiesa que a ella ‘la han colocado en la dirección’ –no nos dice quién y no osamos preguntárselo, por educación- y ‘está dispuesta a dejarlo sin remordimientos y sin mirar atrás si cambian las tornas. Para estar a disgusto, prefiere no estar’” (DISF; entr. Nº 35; 131: 11-15).

La visión que nos ofrece el **entrevistado nº 37** sobre el ejercicio de la función directiva se basa en que a la dirección le falta el apoyo de la Administración en su actuación del día a día cuando, por ejemplo, se producen problemas con profesores poco cumplidores o con alumnos conflictivos”. Rememorando su propia experiencia sobre estas cuestiones comenta que, cuando él ejercía como director, “no había a quién dirigirse, alguien que le diera su apoyo” y que “no existen directrices generales sobre este tipo de cuestiones delicadas” (ADMN; entr. Nº 37; 135: 9-13).

Continúa hablando y pasa a tocar otras cuestiones. Nos comenta que, “en los centros privados, se gestiona de otra manera: cada centro tiene su propia personalidad pero existe una línea de actuación, una ‘marca’ de centro que es acatada por todos. Pues bien, es esta ‘marca’, esta forma especial, característica del carácter propio de cada centro, lo que falta en la pública” (ADMN; entr. Nº 37; 135: 14-18).

“Pero en la pública, el que es tu superior jerárquico, el Director Territorial del Departamento, no ejerce como consejero tuyo, **ni puedes consultarle las dudas que tienes a diario.** Y el inspector/a de zona ‘no tiene suficiente prestigio como para hacer de entidad superior a ti’, con lo cual sueles hallarte con frecuencia solo ante el peligro, sin nadie que te resuelva tus dudas en cuestiones difíciles” (ADMN; entr. N 37; 135: 19-23).

Le preguntamos su opinión acerca del funcionamiento del consejo escolar: la elección de sus miembros, la forma en que se estructura la participación, la utilidad real del órgano, etc. Considera que, "en general, los miembros de este órgano están manipulados por la dirección, que tiene interés en ello y medios sutiles para mediatizar a los miembros del consejo. Está bien que exista, pero debería contar con mayor proporción de miembros del claustro: hace falta dejar mejor constancia de la opinión del claustro" (DISF; entr. Nº 39; 144: 29-34).

Denuncia que –en el seno del consejo- "se producen situaciones de marcado mercantilismo y tráfico de favores entre dirección y consejo escolar, lo que repercute de manera negativa sobre la toma de decisiones pues éstas se toman bajo criterios excesivamente interesados. Cita el ejemplo de un comedor escolar que contrataba personas para el comedor sin tenerlas aseguradas: el consejo escolar, que lo permitía, se atribuía competencias que en realidad no le correspondían y, para taparlo, se extendió una 'ley del silencio' entre sus miembros para así evitar las repercusiones negativas de éste y otros notorios fraudes de ley que se llevaban a cabo desde el citado consejo escolar" (DISF; entr. n º 39; 144: 35-42).

Y constata que **"la Administración no se implica ni se interesa lo suficiente en el trabajo de las direcciones de centros educativos y pide un mayor grado de implicación por parte de ésta"** (ADMN; entr. Nº 40; 148: 11-13).

"La gente –sigue explicando- es muy prudente, quizá demasiado, a la hora de plantearse el acceso a la dirección, así como excesivamente conservadora a la hora de dejarlo: le toman el gusto y luego no quieren dejarlo" (DISF; entr. Nº 42; 153: 23-26).

Por ello, "ve con tristeza que algunos ex directores sean reacios a volver al aula, que se hayan acomodado a tareas de dirección, burocráticas la mayoría, y no tengan suficiente humildad como para volver a coger la tiza" (DISF; entr. Nº 42; 154: 7-10).

"Explica que han existido algunos problemas de **lucha por el poder** con la ex directora, que no acepta el hecho que ya no es quién organiza todo. Algunos miembros del claustro la han querido manipular mediante chivatazos y chismes malintencionados por celos entre maestros. Pero ella no se deja manipular: al entrar al centro tiene claro lo que ha de hacer y decir a cada cual y no presta mayor atención a los chismes" (DISF; entr. Nº 42; 154: 23-27).

Considera que **"el hecho de que el director haya de pertenecer al plantel de profesores del centro dónde sea elegido es sólo una limitación cultural: no tiene fundamento.** Advierte del defecto del excesivo clientelismo que puede determinar, en muchas ocasiones, que no se tomen las decisiones adecuadas por la presión que algunos sectores del claustro ejerzan en determinada dirección. Que el director no pertenezca al claustro de profesores del centro donde gobierna, favorece la objetividad en la toma de decisiones: que éstas sean más profesionales" (DISF; entr. Nº 43; 157: 1-7).

La visión que el **entrevistado nº 43** posee acerca de cómo llevar a buen puerto el ejercicio de la función directiva puede sintetizarse como sigue: Por una parte, "le parece bien que sea el consejo escolar el que elija al director, aunque advierte que dentro de este órgano se puede coaccionar la opinión del alumnado o que incluso el claustro es manipulable a través de métodos diversos" (DISF; entr. Nº 42; 156: 28-30).

“El director tiene la doble faceta de ser representante del claustro y de la Administración. Pero a este – que es la que paga y tiene poder para nombrar- le interesa que se decante hacia ella, que se doblegue al máximo a sus intereses. Opina que, en todos los centros existen, por lo menos, dos bandos y, por ende, dos líderes: el natural y el impuesto. ***La Administración suele encargarse de que el líder natural no sea el que acceda a la dirección, porque no le interesan los verdaderos líderes: podrían revolucionar el centro y eso no interesa.*** Que el centro funcione bien, eso no le interesa al inspector. Lo que verdaderamente interesa es que nadie proteste, que no haya problemas” (ADMN; entr. n º 44; 162: 25-33).

“La ley de la función pública da instrumentos que no son aprovechados por las direcciones de centros”. “Es preciso entrar en contacto con el entorno”. “La filosofía de las normas que amparan la dirección de centros es demasiado conservadora” constituyen algunas de sus más sentidas opiniones. También considera que el papel ejercido por la Administración debe evolucionar hacia una mayor colaboración con los centros: que incentive el cambio educativo, que se implique más en la vida de los centros y que no se limite solo a controlar” (ADMN; entr. Nº 45; 165: 3-8).

Considera que **“la Administración es la primera interesada en que no se den cambios significativos**, porque no le interesa que se desarrolle plenamente la autonomía de los centros. Y no le interesa una dirección profesional porque supone poner mucha más capacidad de gestión en unos profesionales que no estarían directamente sometidos a su disciplina, sino que deberían tener un amplio margen para desarrollar su gestión. Las verdaderas intenciones de la Adminsitración no van por ese camino: no le interesa. Se queja de que en los centros no existe la sensación de que alguien que gobierne de verdad y al que poder exigir responsabilidades” (ADM; entr. Nº 45; 166: 9-16).

Más adelante le preguntamos ¿Qué cambios concretos hay que hacer para mejorar la función directiva? Nos contesta lo siguiente:

1º Dar a los directivos una sólida formación en gestión como la que se da en las escuelas de negocios de prestigio.

2º Enseñar gestión académica para estimular su capacidad de liderazgo pedagógico.

Resumiendo, “hay que dar formación fundamentalmente en dos campos: gestión de los recursos y liderazgo pedagógico. Estos son los dos principales ejes sobre los que debe girar una buena gestión de centros educativos” (FORM; entr. Nº 45; 165: 28-35).

…Reconoce que “El director puede dominar el consejo escolar a través del voto del profesorado: controlando que los profesores que accedan a este órgano le sean afines, o ‘comprándolos’ con compensaciones adecuadas para que tengan motivos para serle fieles –interesadamente-, tiene el consejo dominado” (DISF; entr. Nº 46; 171: 11-14). Como es sabido, la dirección tiene potestad para otorgar cargos a nivel interno, para confirmar comisiones de servicio a funcionarios, para confeccionar los horarios o para reclamar a interinos de la forma que estime más conveniente. Por tanto, si resulta que el consejo puede estar maniatado por la dirección, la imagen que quiere darse de participación es falsa: no existe una participación real. Pero puede suceder que el

colectivo profesional esté dividido, y esta división fuerce la participación para que se oigan las diferentes voces" (DISF; entr. Nº 46; 171: 14-19).

"También cree que el profesorado **ha caído en la trampa de la participación** creyendo que los padres pueden estar al mismo nivel y vemos como en sus intervenciones en las reuniones sólo dicen 'paridas', como si estuviesen en una tertulia con sus amigos. Esto no pude ser" (DISF; entr. Nº 46; 171: 31-33).

Sin embargo, advierte lo siguiente: "no le conviene a la Administración que la dirección de centros sea fuerte para que no se constituya en un contra-poder dentro del mismo sistema. La Administración le tiene pánico a un posible 'lobby' de directores, por lo que no tiene ningún interés en crear un 'cuerpo de directores' que pueda hacer sombra al poder ejercido desde la Administración. Las juntas de directores de zona, son brazos del mismo sistema: hay que diluir la opinión de los directores" (ADMN; entr. Nº 46; 172: 14-19).

El **entrevistado nº 47** "se queja de que la Administración no proporciona herramientas para solucionar problemas como la falta de puntualidad del profesorado o la ineficiencia en el desempeño de las tareas docentes. Es preciso que el director tenga poder para tocar a quién con cumple de forma inmediata, para ganar en eficacia" (ADMN; entr. Nº 47; 174: 5-8) –reclama-.

"También considera necesario que la Administración proporcione pautas de acción para el trabajo docente que sean de obligado cumplimiento por parte del profesorado, y éste debe ceñirse a ellas. Por el bien de todos, así debe ser, y el profesorado lo alabaría" (ADMN; entr. Nº 47; 174: 9-11).

"Valora como poco adecuada la gestión de los recursos humanos en la función pública debido a la falta de poder real por parte de la dirección: la rigidez de la ley de la función pública hace imposible una adecuada gestión de los recursos humanos del centro" (DISF; entr. Nº 47; 177: 1-3).

De todo ello sentencia que **"la autonomía de centros no existe realmente debido a la falta de recursos económicos".** Sólo abundan los recursos de tipo curricular pero sin excesos. Se pregunta al respecto, ¿cuánto dinero reciben los ayuntamientos para el mantenimiento de las escuelas y de que forma lo utilizan?" (DISF; entr. Nº 48; 177: 36-40).

"Cree que esta forma de organizar los recursos económicos no es efectiva y que existen perversidades que deberían ser corregidas: se cobra tarde y las facturas se incrementan artificialmente, etc. Considera necesario que se traspase a la escuela la gestión de dichos recursos, aunque reconoce que ello supondría un importante trabajo adicional para la misma" (DISF; entr. Nº 48; 177: 41-42 y 178: 1-3).

"Denuncia que, en general, se producen **importantes incrementos del gasto** como consecuencia de la falta de control del mismo. Y que dicho problema debe ser corregido con prontitud" (DISF; entr. Nº 48; 178: 4-6).

Sigue explicando que la “Administración no facilita la inscripción en los centros” y que “las ayudas para libros, comedor, etc. no se conceden con la suficiente rapidez. Es necesario agilizar todas estas cuestiones” (ADMN; entr. Nº 50; 182: 32-34).

En su centro necesitan acometer reformas estructurales en el edificio –ya veterano- y no acaban de llegar los correspondientes permisos: “la Administración no cuida suficientemente sus propias instalaciones” . En la misma línea comenta que “les hacen falta espacios para llevar a cabo desdoblamientos de grupos” (ADMN; entr. Nº 53; 191: 4-7).

Nos habla de un caso concreto que está viviendo en el que está en juego una plaza de profesor/a en un centro determinado: “**la dirección del centro toma partido de forma interesada por una persona haciendo para ello piruetas legales y organizativas que no son éticas ni obedecen a razones organizativas ni pedagógicas sino a intereses egoístas de personas determinadas.** Cree que este tipo de trampas, por lo demás tan abundantes, no deberían ser permitidas. Y, sin embargo, son harto frecuentes” (DISF; entr. Nº 54; 192: 8-12).

Sigue explicando que “la dirección de centros se suele relacionar con la Dirección Territorial del Departamento a través de la Inspección Educativa, pero opina que es una pésima costumbre. **Es necesario volver a definir este tipo de relaciones: hay que enseñar a los directores de centros el organigrama real, explicarles bien sus competencias, etc.** Normalmente los inspectores se enfadan si el director/a de centro pide hora al Director/a Territorial por que se sienten ‘puenteados’, pero no debería ser así” (ADMN; entr. Nº 54; 192: 17-22).

De hecho, “cree que el mismo Departamento de Educación ha sido quien ha facilitado este papel tergiversado de la Inspección Educativa quién, en la práctica, goza de mayor poder del que legalmente le corresponde o que no lo ejerce conforme a lo que exige la ley en toda su dimensión” (DISF; entr. Nº 54; 192: 23-26).

“En el actual contexto, la aparente autonomía de que gozan para auto-organizarse, resulta inefectiva: deben cambiar muchas cosas para que la autonomía contribuya a aumentar la calidad de la educación” (DISF; entr. Nº 54; 193: 17-20).

“El sistema actual –LOCE, 2002- **incentiva que la dirección del centro tome decisiones que sólo le favorecen a ella cuanto a perpetuarse en el cargo.** Pero es que, de hecho, sólo se elige a aquellos que convienen a la Administración por motivos espúrios, no a aquellos que podrían devenir mejores gestores educativos” (DISF; entr. Nº 54; 193: 21-24).

Insiste en que “hacen falta evaluaciones externas del los centros públicos que revelen informaciones que, por ahora, permanecen ocultas y que son imprescindibles para elevar la calidad de la gestión educativa. En todo momento, el 'leitmotiv', el eje de la gestión educativa debe ser la prestación de un servicio de calidad pero, en la práctica cotidiana se observa que, con excesiva frecuencia, no es así. Las verdaderas motivaciones de los gestores educativos suelen ser bien diferentes” (DISF; entr. Nº 54; 193: 28-31).

Insistimos en preguntarle sobre dirección de centros en general. Nos contesta que "la Administración no se acaba de implicar: por ejemplo, ellos que tiene muchos alumnos tienen concedidos exactamente los mismos tres cargos que otras escuelas con muchos menos alumnos. La Administración no atiende a excepciones, lo valora todo según unos estándares que no atienden a la verdadera realidad de la gestión" (ADMN; entr. Nº 55; 196: 16-20).

"Ellos están pidiendo, desde hace tiempo, que les concedan el cargo de subdirector/a para descargar trabajo del resto del equipo directivo, pero no llega. También les hace falta un administrativo para la oficina que tampoco les conceden, por ahora. Y hace tan sólo 3 ó 4 años que les fue concedido el primer administrativo con que cuentan, que comparten a media jornada con otro centro de primaria" (ADMN; entr. Nº 55; 196: 21-25).

Y esta nueva directora "'resulta ser muy egoísta, actuando siempre por su cuenta'. Estaba cursando estudios universitarios y 'utiliza horas de horario escolar para ir a la Universidad'. **'Era autoritaria y tiene varios roces con el profesorado'**. 'A los 4 ó 5 que ya les iba bien con ella, finalmente también la acaban dejando de lado porque se dan cuenta que sólo utiliza el cargo para su lucimiento personal'. Cuando se ve abandonada comienza a 'amenazar con abrir expedientes' a aquellos que no le siguen la corriente. En definitiva, una persona egoísta y autoritaria. 'Es una historia triste: tenía cualidades e iniciativa y habilidad para que los 4 ó 5 que la apoyaban le taparan sus defectos. Pero tiene uno de muy grande: no delega, sólo evita asumir la responsabilidad'" (DISF; entr. n º 55; 198: 10-18).

"En general, la Inspección debería implicarse más, estar más cerca de los centros, participar en reuniones, etc. Suele estar demasiado alejada" (ADMN; entr. Nº 56; 201: 26-27).

Considera que, **"cuando se llevan muchos años en cargos directivos, se suele perder sentido de la realidad y perspectiva, por lo que sería conveniente que, tanto directores como inspectores retornaran, cada cierto tiempo, a las aulas"**. Y reconoce que "es un defecto muy humano el buscar la comodidad que proporciona una posición de poder, por el estatus y los derechos que se tienen por lo que la decisión de dejar el cargo, incluso cuando se toma de forma voluntaria, cuesta mucho de tomar" (DISF; entr. Nº 56; 201: 31-36).

También cree que "a nivel de Departamento (de Educación, en Barcelona) se diseñan proyectos con muy buena intención pero que no se corresponden con la realidad" (ADMN; entr. Nº 57; 204: 35-36).

Igualmente, considera que **"el papel que actualmente juega la Inspección es el de gestionar papeles: hay demasiada burocracia**". Y que **"la visión de la Inspección no coincide con lo que pasa en las aulas"** (ADMN; entr. Nº 57; 204: 33-34).

Cree que un director ha de ser criticable y denunciable, pero debe exigir en todo caso **"**transparencia en la gestión, contabilidades claras, etc." (ADMN; entr. Nº 58; 206: 13-15).

También es **“partidario de ‘despolitizar’ el mundo de la educación”** (DISF; entr. Nº 61; 213: 25).

Igualmente, **“no considera que sea oportuno que se rompan los principios de la función pública en lo referente a contratación y gestión de personal”** (DISF; entr. Nº 61; 214: 13-14) y lo ilustra con el siguiente ejemplo: “en la confirmación de interinos –que depende exclusivamente de la dirección del centro- se puede hacer un mal uso de tal potestad y crear, en torno a la dirección, una red de corruptelas, de amiguismos, que solo favorezcan a los que intervienen en la misma” (DISF; entr. Nº 61; 214: 15-18).

Por lo que respecta a las bajas del profesorado que afectan de forma alarmante al nivel de calidad educativa, propone que “existan unas listas de interinos y sustitutos y que se pueda tirar de allí” (ADMN; entr. Nº 61; 214: 25-27).

Comenta que “el modelo participativo tienen sus limitaciones: no se puede gestionar entre iguales pues el director no es igual que un profesor cuanto a responsabilidad. Son dos roles muy diferentes y es preciso hacer una buena estructuración de las funciones y responsabilidades de cada uno” (PART; entr. Nº 65; 227: 10-13). De hecho –sigue explicando-, “cuando no existe una estructuración adecuada, gobierna el claustro, que es un órgano muy difuso” (DISF; entr. Nº 65; 227: 13-14).

4.13. SOBRE EL ACCESO A LA DIRECCIÓN PROFESIONAL.

Establecido que la motivación para el acceso al ejercicio de la función directiva debe estar fundamentada en una clara vocación directiva y de servicio, que se hace necesaria la estructuración de una verdadera carrera directiva que estimule las necesidades de reconocimiento social y de auto-realización que deben estimular y reconocer el buen desempeño de la función, cabe preguntarse cómo plantear el proceso de selección: qué perfil de candidato/a buscamos, quién o quienes le deben seleccionar; cómo debería diseñarse el proceso selectivo…

4.13.1. Los méritos y capacidades exigibles a los candidatos.

Podemos distinguir al respecto entre méritos formativos y capacidades del carácter. En referencia a los méritos formativos, podemos diferenciar cuatro ejes fundamentales:

- la experiencia docente
- la formación teórica previa al acceso al cargo
- la formación continuada como requisito de permanencia en el cargo
- un período de prácticas tuteladas

Existe una amplia coincidencia entre los entrevistados en destacar estos cuatro ejes a los que se atribuyen diferentes peculiaridades en función de la opinión de cada persona entrevistada. Así, por ejemplo, **la entrevistada nº 32** responde lo siguiente ante nuestro requerimiento al respecto:

1º Experiencia mínima en el ejercicio de la docencia: entre 5 y 10 años. Considera fundamental la experiencia docente de tal forma que, sin ella, no pueda accederse al cargo.

2º Formación teórica: una especialización en la carrera de magisterio o en la de pedagogía o el curso de acreditación para el ejercicio de cargos directivos.

3º Formación continuada: cursos de verano periódicos con riguroso fundamento teórico.

4º Que exista un período de prácticas tuteladas. Si van bien para que el maestro aprenda a ejercer, también serán importantes par quién deba ejercer la dirección.

También "considera que debe existir una formación inicial, un período de prácticas y formación continuada. Es necesario que un director/a se pueda reunir con personas que realizan su mismo trabajo, que tengan similares problemas. Cree oportuno montar períodos de reciclaje en forma de estadías periódicas que reúnan a docentes en tareas directivas". (FORM; entr. Nº 32; 118: 19-34).

No obstante, coincidimos en que "en primaria –comentamos al unísono- no existe una cultura de profesionalización de los cargos directivos, sino de formar todos los maestros parte de una gran familia. El 'entre todos lo haremos todo' sigue vigente como antaño". (PART; entr. Nº 32; 118: 26-28).

Le preguntamos ¿cómo habría de diseñarse la carrera directiva en primaria? Y responde que "considera que el porcentaje aproximado de docentes de este nivel que sirve para ejercer tareas directivas está en torno al 10%. Que es importante haber formado parte del equipo directivo por lo menos 3 o 4 años" (FUND; entr. Nº 32; 118: 35-38).

Cuanto a las capacidades del carácter nos manifiesta lo siguiente: "Que las características personales que debe reunir una persona para ser válida en tareas directivas son: ser asertivo, saber negociar, saber resolver conflictos, tener mucho auto-control, una fuerte capacidad para entusiasmar, saber 'vender el producto', saber delegar y compartir responsabilidades" (PERD; entr. Nº 32; 118: 39-42).

También nos recalca "la importancia del período de prácticas, por ejemplo, formando parte de un equipo directivo donde tenga que asumir responsabilidades. Si ya se ha estado en un equipo directivo durante un período equivalente al que duran las prácticas, éstas no son necesarias" (FORM; entr. Nº 32; 118: 43-44 y 119: 1-2).

Así mismo, reclama formación continua "en técnicas de negociación, en cómo afrontar situaciones de cambio y conflicto, etc. También en temas de gestión económica, que es muy importante" (FORM; entr. Nº 32; 119: 3-4).

La **4ª entrevistada,** directora en ejercicio de un centro de secundaria, opina lo siguiente al respecto de la estructuración de una posible carrera directiva: "el hecho de que el director/a sea un profesor más ayuda en ciertas situaciones pero actúa de obstáculo en otras. Es partidaria de que la función directiva sea ejercida por docentes –y no por gerentes que vengan de fuera del sistema educativo- pero con menos horas dedicadas a la docencia: un máximo de 3 horas para el director/a y un máximo de 6 horas para los otros cargos directivos del centro" (FUND; entr. Nº 4; 9: 16-20).

En lo referente a los méritos formativos y capacidades personales de acceso al cargo señala las siguientes:

1º “Que debe tratarse de un buen gestor/a (no exige experiencia previa)

2º Que debe poseer, cuando menos, una licenciatura.

3º Que debe ser docente, con una experiencia que oscile entre los 5 y los 10 años.

4º Que es deseable un proceso de aprendizaje de un mínimo de 1 año, tutelado por un director/a experto que esté en ejercicio. O haber sido jefe de estudios.

5º Que debe tener una capacidad de liderazgo importante: que sepa encauzar las voluntades convenciendo, sin autoritarismos; que sea capaz de formar grupos de trabajo que confíen en él/ella y de saber hacer que su gente sienta tales proyectos como propios.

6º Que sepa delegar funciones y responsabilidades. Hay que saber delegar en los compañeros del equipo directivo, dejar que estos tomen decisiones por su cuenta e incluso motivarlos para que lo hagan. Las personas que detentan responsabilidades en el centro deben poder tomar decisiones de 'motu' propio. El centro necesita de muchas mentes que piensen por el bien común” (PERD; entr. Nº 4; 10: 6-18).

Nos sigue explicando sus ideas acerca de la fuente de inspiración y del carácter que deben impregnar una buena función directiva: “hay que apreciar a los alumnos; debe haber una vocación docente demostrada. Un profesor debe tener un buen ‘feeling’ con sus alumnos y un directivo debe haber sido antes un buen profesor. Debe tener la capacidad de sentir empáticamente con las personas que tiene a su cargo. Ante todo, un director debe ser un buen gestor de Recursos Humanos. Y debe tener autoridad” (FUND; entr. Nº 4; 10: 19-24).

En lo referente al modo de estructurar la función directiva profesional, manifiesta lo siguiente:

1º Hay que mejorar la dotación económica del complemento de específico.

2º Dar mayor poder de decisión a la dirección.

3º Abrir la posibilidad de que, al acabar el período de mandato, se pueda acceder a la dirección de otros centros.

4º Que se pueda dar formación a directores noveles o a quienes estén interesados en recibirla: que se pueda continuar la carrera profesional del directivo en el ámbito de la formación continua.

5º Mayor implicación de la Inspección Educativa: que ésta apoye y valore la función directiva.

6º Una evaluación continuada y rigurosa de la función directiva. (FUND; entr. Nº 4; 10: 35-41).

De la misma manera, hace el siguiente comentario: “la asunción de las tareas directivas sólo suponen un incremento del trabajo y lo asumes porque te gusta la

gestión, te llena… también lo haces por el equipo humano que te rodea y ayuda en ello" (FUND; entr. Nº 4; 10: 42-44). Recurrimos a esta manifestación porque hallamos que está en la línea de lo que, en nuestra opinión, debería ser el ejercicio de la función directiva: sobre todo, vocación de servicio a la comunidad.

El **entrevistado nº 6** nos habla de "las ventajas que tiene el sistema de elección de director a través del consejo escolar diciendo que permite una mayor vinculación con el equipo docente que compensa, en parte, el hecho de no poder elegir plantilla. Se trata de un sistema político, a diferencia del de los centros concertados, que es más gerencial". Por ello, "la principal misión de un director/a 'político' es saber casar el interés personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa con el interés pedagógico de la educación que se debe impartir" (MODD; entr. Nº 6; 14: 5-11).

Nos sigue comentando que tiene reservas "ante el modelo directivo profesionalizado que, para él, sería en exceso dirigista: no cuajaría entre el profesorado un excesivo poder para marcar las pautas y direcciones en educación" (MODD; entr. Nº 6; 14: 12-14).

Pero, a pesar de manifestar sus preferencias por el modelo "político", no por ello deja de apreciar los inconvenientes que presenta: "está limitado por la opinión, el voto, los intereses y las necesidades del profesorado de forma mayoritaria. Es más político que técnico-educativo" (MODD; entr. Nº 6; 14: 15-17). Sigue explicando que "este modelo político se halla en la encrucijada entre dos grupos de intereses: por una parte el bien común, del centro en su conjunto; por otra, los intereses personales, sobre todo del profesorado. Si sólo hubiera que satisfacer lo primero, sería más adecuada una dirección técnica, un directivo profesional que utilizara, para tomar decisiones, únicamente criterios técnico-educativos. Pero si lo que predomina es lo segundo, es más adecuado un director político que sepa buscar equilibrios entre los intereses de los diferentes departamentos o que sepa satisfacer las apetencias personales del profesorado" (MODD; entr. Nº 6; 14: 18-26).

De todas formas, él "no quiere renunciar a pensar que existe un 'Bien Común' para el centro que esté muy por encima de los particularismos y que, por tanto, requeriría de un director de perfil técnico para que se hiciese realidad" (MODD; entr. Nº 6; 15: 4-6). La siguiente pregunta que cabe hacerse es ¿y para elegir al candidato más idóneo, como hay que proceder? Contesta a esta pregunta diciendo que "no considera adecuado un concurso funcionarial y que es difícil discernir" (SELD; entr. Nº 6; 15: 7-9). Pero desde la importancia de hallar una solución factible a este difícil tema, insistimos en la pregunta: ¿pero, qué criterios serían los adecuados, los más objetivos para poder seleccionar al candidato idóneo? Y ahora conseguimos concretar la siguiente respuesta:

1º Los años de experiencia evaluados positivamente

2º Una comisión de selección plural en puntos de vista que represente verdaderamente a la comunidad educativa. (SELD; entr. Nº 6; 15: 10-13).

Sale a relucir durante la conversación que en otros países (Italia, Francia, etc.) se accede al cargo a través de una carrera funcionarial que tiene como virtud la autoridad del director/a y el hecho de que sea una figura respetada por su currículo. Y como

defecto, la posible arbitrariedad en su gestión, es decir, que se deje conducir por filias y fobias.

Sigue explicando que, en el ejercicio de la función directiva "se busca el consenso como norma general. Espanta la figura de quién habla pero no hace, de quién sea autoritario/a. Espanta el autoritarismo. El otro extremo es que, a través del consenso, se elija a quién se considere que puede encajar muchas que quizá no sea necesario, pero es el precio de tal consenso (este es el precio que hay que pagar para tener un director/a 'político/a' " (MODD; entr. Nº 6; 15: 18-22).

Para él, la LOCE (2002) significa **"un paso atrás porque tiene unos criterios rígidos, autoritarios"** (MODD; entr. Nº 6; 15: 28-29). Cuanto al sistema de elección del director que esta norma propone "le parece que las medidas de corte funcionarial basadas en la antigüedad en el ejercicio de cargos directivos no son el mejor criterio para elegir a la figura del director/a. Y es éste un paso de difícil corrección. No será fácil que se vuelva atrás una vez marcada esta tendencia" (SELD; entr. Nº 6; 15: 29-32) Y, al igual que muchos otros entrevistados, "considera que el complemento para el ejercicio del cargo es importante como elemento motivador, como también lo sería el reconocimiento social" (FUND; entr. Nº 6; 15: 33-34).

Por su parte, **la 8ª entrevistada** considera que "un director/a de centro educativo debería tener una buena formación, por lo menos a nivel de máster o postgrado. Y, por supuesto, con exigencia y rigor, es decir, que se evalúe el nivel de conocimientos alcanzados de forma exhaustiva" (FORM; entr. Nº 8; 18: 4-6). Le hacemos caer en la cuenta de que el requisito 'sine qua non' de poseer un nivel alto de formación para acceder al cargo, de hecho, ya implica la profesionalización del mismo. Y asiente, porque lo considera correcto" (PROF; entr. Nº 8; 18: 6-9)

Ante nuestro requerimiento de que entre a valorar las cualidades del carácter y la personalidad del candidato/a adecuados al desempeño del cargo de director/a contesta lo siguiente: "la importancia de la forma de ser del candidato/a, de su carácter y de que debe tener unas nociones adquiridas a través del estudio o bien de forma innata para la dirección de grupos humanos". Así mismo, hace referencia a la importancia de los "conocimientos de organización en general y –dice- no hay que limitar los conocimientos organizativos al ámbito escolar: un buen director/a educativo debe tener la habilidad de adaptar la normativa al contexto particular que tiene su centro en todo momento" (FORM; entr. Nº 8; 18: 13-17)

Sugiere **un período de prácticas de**, al menos, "un curso, tutelado por uno o varios directores/as en ejercicio de reconocido prestigio. Y que durante hubiere una verdadera implicación del directivo en prácticas en su aprendizaje". E insiste en que "una de las principales cualidades que debe poseer un buen directivo en educación es el saber tratar a la gente, tener conocimientos innatos o adquiridos sobre dinámica de grupos y conocer cómo hay que llevar la gestión de los Recursos Humanos"(FORM; entr. Nº 8; 18: 18-23).

Asimismo, "considera que el directivo ideal en educación deber ser esencialmente creativo y capaz de generar una visión conjunta del centro, amplia, global. Y que debe manifestar dicha visión siendo capaz de fomentar la participación al máximo haciendo que todos sientan que el centro es algo propio" (LIDD; entr. Nº 8; 19: 1-4). Su visión de

la dirección educativa es una síntesis de profesionalización y participación. Considera que ambos paradigmas son complementarios y no mutuamente excluyentes.

Nos sigue explicando que "un líder es una persona abierta, empática, que capta rápidamente las situaciones, que sabe intervenir allí dónde hace falta de forma rápida, que sabe solucionar los problemas con criterios de ecuanimidad y de justicia, que sabe motivar a la gente, que sabe sacarse los problemas de encima… El director/a debe ser, ante todo, un director/a de personas, no de materiales ni de instalaciones" (LIDD; entr. Nº 8; 19: 9-14). "Y hay que tenerlo en cuenta en el momento de seleccionarlo. Por ello, se corre el peligro de que el director por oposición sea un déspota, aunque sea una persona muy inteligente y trabajadora. Y no funcionaría" (PERD; entr. Nº 8; 19: 21-24).

Preguntada acerca de **cómo debería organizarse una posible carrera directiva** nos explica que "el seleccionado/a debe ser alguien que haya sido profesor o maestro durante una serie de años y que haya pasado positivamente una evaluación sobre su desempeño como docente; que debe conocer el centro, que debe acreditar una formación específica y que ésta no tiene porque ser detallada sino general sobre cuestiones educativas y de dirección educativa" (PERD; entr. Nº 8; 19: 25-30). Que habría que establecer un período de prácticas en dos centros como mínimo; que debería fomentarse las reuniones periódicas de grupos de directores. Le preguntamos ¿cómo habría que organizar la formación continuada de los directores/as?: nos dice que no es necesario un "stage" cada cierto tiempo pero sí la formación personalizada y adecuada a las necesidades de cada centro, que sería adecuado hacer formación por grupos de centros con características comunes" (FORM; entr. Nº 8; 19: 32-36).

Una última respuesta que tenemos en cuenta al preguntarle ¿qué opinión le merece la forma en que la LOCE (2002) regula el acceso a la dirección, a lo que responde lo siguiente: "la formación de base tiene que ser elevada y quién se presente debe poseer unos conocimientos específicos para el cargo altos; le parece correcto que se elimine la obligación de que el director/a escogido deba ser del propio centro" (FORM; entr. Nº 8; 19: 37-40) .

Por su parte, la entrevistada nº 9 considera, al igual que su predecesora, que "no deberían ser incompatibles dirección profesional y participativa" (MODD; entr. Nº 9; 21: 5-6). Cuando abordamos el tema del carácter y la personalidad del directivo profesional considera que éste "no ha de ser un déspota, no debe recurrir al autoritarismo para ejercer su función; quién tiene conocimientos, capacidad y el poder formal, no debe imponer sino buscar consensos continuamente" (FUND; entr. Nº 9; 21: 7-9).

Explica que, "para dirigir no sirve cualquiera, sino que se precisa una alta capacidad para resolver problemas y para asumir responsabilidades sin que éstas le afecten" (FUND; entr. Nº 9; 21: 10-11). Así mismo, cree que el mejor directivo es aquel que sabe hacer las cosas en equipo de tal forma que los demás puedan decir "nosotros lo hemos hecho". Es aquel que sabe ayudar, rendir, motivar. No se debe imponer sino pedir, que sepa asumir riesgos, que se la sepa jugar" (FUND; entr. Nº 9; 21: 15-18).

Le preguntamos acerca de la opinión que le merece la LOCE (2002). Su respuesta: "es mejor que el sistema anterior, pero mejorable; la elección por parte de una comisión es un sistema correcto" (MODD; entr. Nº 9; 21: 20-21). Nos comenta que "la formación

tiene una gran importancia al igual que el proyecto de dirección, que debe ser consensuado, y hay que saberlo vender a los demás" (FORM; entr. Nº 9; 21: 24-25). Añade que "esta formación debería hacer referencia a las siguientes materias: normativa de educación, dinámica de grupos, mediación en conflictos, gestión de personas,… y práctica" (FORM; entr. Nº 9; 21: 26-28).

Le preguntamos acerca de cómo debería organizarse la práctica a lo que responde que "podría incluirse en el primer curso del máster en dirección de centros en que ella participa y sugiere un mínimo de 150 horas dedicadas a la praxis. Hace hincapié en la enorme importancia de combinar teórica y práctica. Esta podría organizarse en forma de mentoría (se requiere de la figura de un mentor/a que la tutele, un director/a de reconocido prestigio) y siempre bajo la supervisión de la Inspección Educativa" (FORM; entr. Nº 9; 21: 28-34). Le preguntamos por la conveniencia de organizar de forma oficial una escuela de directores escolares dedicada exclusivamente a la formación inicial y continua de los directivos escolares a lo que responde que le parece buena idea. Nos comenta que sería muy interesante. (FORM; entr. Nº 9; 22: 1-3).

Con respecto a la LOCE (2002) considera "adecuado lo que esta norma dispone acerca de la permanencia en el cargo de un máximo de 12 años, límite al que puede llegarse mediante períodos de 3 años renovables. Sólo al cabo de los 12 años aludidos sería preciso volver a pasar el exhaustivo proceso de selección –proyecto educativo incluido- que prevé la norma. Considera que 12 años son tiempo suficiente como para permitir un adecuado desarrollo del proyecto presentado, así como para aprovechar convenientemente los efectos positivos de la experiencia en el cargo" (MODD; entr. Nº 9; 22: 8-16).

También considera especialmente importante la formación, tanto la inicial como la continua. Al respecto, propone el ejemplo de organización de la formación de los Inspectores de Educación en los años noventa. Nos explica que "se diferenciaban 3 bloques formativos: en primer lugar, tenían que desplazarse hasta Madrid para recibir formación teórica durante una semana; la segunda fase en rendir examen de la formación recibida, y la tercera en una visita tutelada a varios centros para poner en práctica la formación recibida" (FORM; entr. Nº 9; 22: 18-21).

No obstante, propone que, para impartir formación a los directores es necesaria la colaboración de la Universidad y de la Inspección Educativa. Las aulas de la Universidad podrían ser le marco dónde se impartiera dicha formación. Los agentes deberían ser Inspectores de Educación, directores o ex directores de reconocido prestigio, profesores universitarios o, inclusive, profesionales de la empresa privada (para temas como atención al cliente, competitividad, adaptación al entorno, currículos orientados a la empresa,…) (FORM; entr. Nº 9; 22: 22-27).

4.13.2. El perfil profesional adecuado.

"No puede basarse todo en la experiencia porque todo cambia: los alumnos, el contexto legal, todo y es necesario saber adaptarse". De hecho, el actual proceso de selección –emanado de la LOCE (2002)- no le parece "demasiado acertado" (SELD; entr. Nº 64; 223: 13-17).

Como es bien sabido, la LOCE (2002) establece como requisito más valorado para el concurso de méritos la antigüedad en el ejercicio de cargos directivos: si no se obtiene una puntuación mínima en esta primera fase ya no puede accederse a la segunda consistente en la presentación de un proyecto de dirección ante una comisión selectiva. En un cómputo global sobre el conjunto del proceso, el peso de la antigüedad en el ejercicio del cargo es el apartado con mayor peso específico, incluso mayor que el que pueda llegar a tener el mismo proyecto directivo. Esta filosofía de valoración de méritos presenta ventajas pero también inconvenientes. Entre las primeras se cuenta el hecho de dar estabilidad a los centros al fomentar la continuidad de los que venían ejerciendo cargos directivos. Si estas personas tienen un nivel de competencia profesional elevada, como sería de esperar, el acierto es pleno. Pero si no fuera así, se estaría consolidando "sine die" en un cargo a personas cuya labor podría llegar a ser desfavorable para el centro.

De hecho, se estaría consolidando como directivos a personas que no dan el perfil idóneo pues accedieron al mismo cuando los actuales requisitos no existían. E incluso podría derivar en un sistema de "co-optación" o de "delfinato" (DISF; entr. Nº 63; 222: 1-3) en el que el director en ejercicio nombre de forma más o menos velada a un posible sucesor/a y abra las puertas del futuro acceso al cargo –sólo posible acreditando una larga experiencia en el ejercicio de cargos subordinados- a quién él y/o su equipo prefieran, cerrando así el paso a eventuales candidatos más capaces, gracias al hecho de haber constituido en torno al equipo directivo un círculo de poder impermeable a influencias externas al mismo. Como el lector fácilmente puede suponer, este tipo de conductas en nada favorecen la consecución de altos niveles de calidad educativa.

Sin duda éste no es el verdadero sentido de la profesionalización de la función directiva, sino que, a través de ella, se pretende seleccionar a los más capaces para el desempeño de funciones directivas y darles el apoyo necesario para que puedan desarrollar plenamente sus capacidades. Hay que reconocer, no obstante, que existe una delgada línea –sólo reconocible por un ojo muy avezado- que separa una verdadera selección en función de méritos profesionales de la simple co-optación o "delfinato".

Capítulo 5.

CONCLUSIONES, RESUMEN Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

5.1. CONCLUSIONES.

5.1.1. PRIMERA: ¿ES POSIBLE HACER COMPATIBLES LA DIRECCIÓN PROFESIONAL Y LA PARTICIPATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

Existe un significativo grado de consenso en torno a la **respuesta afirmativa** a la pregunta "¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?" que constituye el eje central de nuestra investigación, la columna que vertebra las diversas preguntas que se han hecho y los muchos temas que se han tratado.

Aunque el sentido y grado de las respuestas es sumamente variado, es mayoritario el grupo de los que, en mayor o menor mesura, contestan que sí. Los matices con que se adorna la respuesta son muy diversos, siendo frecuentes los casos en que la primera respuesta, instintiva, es un "no" rotundo por parte del entrevistado/a que, a medida que transcurre la entrevista y se profundiza en el diálogo sobre las características del un nuevo e hipotético modelo directivo profesional, es decir, al tiempo que el entrevistado/a va conociendo cómo los teóricos innovadores sobre organización educativa han concebido el que podría ser el nuevo modelo directivo profesional, se evoluciona hacia el "sí", lo que nos indica que es de vital importancia el acierto en la estructuración de este hipotético modelo directivo profesional. Atribuimos el "no" inicial de muchos de los entrevistados a la identificación con el antiguo modelo directivo profesional, encarnado en el cuerpo de directores de primaria, sobre el que se manifiesta un mayoritario rechazo, sobre todo, por parte del profesorado de primaria.

De forma mayoritaria contestan afirmativamente a la pregunta los directores que llevan varios años en el ejercicio del cargo (5 o más años) que, en gran manera, se sienten "profesionales" de la dirección y han cruzado una línea mental de no retorno en su rol de directores. Se sienten ya más directores que docentes, aunque quizá no se atrevan a reconocerlo en público, sobre todo si se hallan ante docentes. No se aprecia en este sentido una diferencia entre primaria y secundaria: tanto en uno como en otro ámbito la diferencia se establece en función del sentimiento como "profesional" que, a su vez, viene determinado por un elevado número de años en el ejercicio de la función directiva fruto, a su vez, del éxito en el ejercicio de la misma. También contestan mayoritariamente que sí a la pregunta tanto inspectores, como cargos o excargos directivos así como profesores universitarios. No todos, no obstante, se muestran claramente partidarios de una dirección profesional y prefieren otros modelos o sistemas diferentes a éste que, en su opinión, preteriría un alto grado de participación de la comunidad educativa. Pero, de una forma bastante clara, se aprecia la tendencia a que cuanto más elevado sea el nivel formativo, la capacidad de reflexión y la experiencia del entrevistado en el ejercicio de tareas de responsabilidad, mator es su inclinación hacia una dirección profesional, aunque los matices con que ésta preferencia

se adorna sean muy variados. Bien es cierto, también, que varios de los entrevistados (2 o 3) de este último grupo no quieren ni oír hablar de una dirección profesional.

El entrevistado nº 34, por ejemplo, manifestó primero que "él prefiere la dirección participativa, lo que implica que la comunidad educativa ha de poder formular sus propios objetivos, pero, sin duda, son necesarios mecanismos que regulen o coordinen intenciones y esfuerzos" (MODD; entr. Nº 34; 124: 25-27). Considera que lo participativo "es perfectamente compatible con lo profesional y considera al consejo escolar un órgano verdaderamente útil y necesario" (MODD; entr. Nº 34; 126: 14-15), hasta que llega un momento de la entrevista en que se pregunta: "¿el cuerpo de directores? Parece que sí –se contesta-. Puede que vayamos encaminados hacia una mayor profesionalización a través de un cuerpo de este estilo. Le interesa a la Administración que así sea" (MODD; entr. Nº 34; 126: 30-32). Aunque matiza que no es el modelo que a "él le gusta. Él preferiría otro tipo de organización de la función directiva. Su ideal de modelo directivo para el Estado español pasa por un consejo escolar fuerte más una dirección con una buena formación previa y una buena formación continuada y poder real" (MODD; entr. Nº 34; 126: 35-37).

En el polo opuesto se halla el entrevistado nº 37, ferviente partidario de la dirección profesional. Manifiesta que su idea principal es que "habría que rebajar el nivel de competencias del consejo escolar e incrementar las de la dirección… (MODD; entr. Nº 37; 135: 3-4). Considera que este órgano –el consejo escolar- analizado globalmente desde su creación en 1985 a partir de la LODE, ha sido un fracaso" (MODD; entr. Nº 37; 135: 25-26) de lo que concluye que "… la poca representatividad del consejo escolar respecto de la comunidad educativa, unido al hecho de la poca preparación de una buena parte de sus miembros para tomar decisiones es argumento suficiente para que nuestro interlocutor considere que no es el órgano adecuado para tomar decisiones en el centro, función que debería asumir, en exclusiva, la dirección. Sí cree oportuno, no obstante, que el consejo escolar actúe como órgano consultivo". (MODD; entr. Nº 37; 135: 31-36).

En el mismo sentido que el nº 37, hallamos la respuesta del entrevistado nº 41 quién responde que "sí, que es necesario que los dos conceptos sean complementarios (MODD; entr. Nº 41; 149: 2-3). Confiesa que no le convence el sistema actual (LOCE, 2002) por no ser suficientemente participativo y amplio. Considera que el cuerpo de directores lo único que haría es acatar las decisiones de la Administración educativa. Y no le convence dicha idea" (MODD; entr. Nº 41; 149: 15-17). Por todo ello "Da un no rotundo a un hipotético cuerpo de directores y un sí a la participación: hay que tener en cuenta al claustro" (MODD; entr. Nº 41; 149: 29-30).

El entrevistado nº 43 introduce un matiz importante al considerar que "hay que diferenciar la dirección profesional como forma de acceso y la gestión directiva: son dos cosas diferentes" (MODD; entr. Nº 43; 156: 5-6). Discrepa profundamente de algunas de las condiciones de dicho concurso (en referencia al que establece la LOCE, 2002): "no son ni méritos por antigüedad ni títulos, ni la condición de catedrático" lo que da la medida de un buen directivo. Hay que hallar otra forma de seleccionar a los potenciales directivos en educación. Tampoco le parece adecuado que tenga que ser el claustro el que elija al director: el clientelismo y la falta de autoridad vician esta forma de elección… le parece bien que sea el consejo escolar quien elija al director/a aunque advierte que dentro de este órgano se puede coaccionar la opinión del alumnado o que

incluso el claustro es manipulable a través de métodos diversos" (MODD; entr. Nº 43; 156: 18-30).

Y cerramos esta primera conclusión analizando tres casos paradigmáticos (en el sentido a que aludíamos al principio de esta conclusión). Dos de ellos, correspondientes a los entrevistados nº 48 y nº 60 como personas que creen en un sistema muy participativo pero que, después de conocer detalles de cómo considera el entrevistador que debería ser planteada la dirección profesional, reconocen que "sí", que les parece adecuado tal planteamiento (MODD; entr. Nº 48; 176: 14-15; entr. Nº 60; 211: 9-10). En cambio, el nº 57 se muestra irreductible en el sentido de no querer aceptar un modelo directivo profesional por considerar que es incompatible con la participación, fundamento del sistema directivo que él considera adecuado. Éste "no desea gente especializada en dirección, sino gente universal, educadores universales" (MODD; entr. Nº 57; 203: 6-7).

Él apuesta por "la elección por parte de la comunidad educativa en base a un proyecto". Para ello aduce, entre otras razones, que "el director debe ser aglutinador del equipo directivo, pero puede concebir la figura del director/a sin el equipo directivo". Para él hablar de "director/a a solas no tiene sentido, hay que basarse en el bloque, en el equipo". Y "el consejo escolar debe vigilar que se cumplan las pautas que marca el equipo directivo" (MODD; entr.nº 57; 203: 7-12) Es partidario de que "el consejo escolar sea el órgano de gobierno" (MODD; entr. Nº 57; 203: 30). Considera como "muy democrático y necesario que los órganos de dirección del centro sean elegidos por la comunidad educativa (hace referencia a sus representantes en el consejo escolar)". Pero, dado el caso, también "cree oportuno que se abra la posibilidad de que un director pueda ir a otro centro". De la misma forma cree que "la dirección ha de salir de abajo e ir hacia arriba y no a la inversa" (MODD; entr.nº 57; 204: 26-30). No cree en una "fábrica de directores ni en una profesionalización de la función directiva". Él lo "mira como un servicio que se presta a la comunidad" (MODD; entr. Nº 57; 204: 30-32).

Por su parte, los mencionados números 48 y 60 se manifiestan, en principio, partidarios de un sistema claramente participativo –que ellos identifican, básicamente, con el derivado de la LODE, 1985-. No obstante, a medida que avanza la entrevista, y se va produciendo el normal intercambio de impresiones con el entrevistador, quién le explica lo que tanto él como muchos otros han pensado acerca de un posible modelo directivo profesional: formación inicial y continuada de alto nivel, evaluaciones periódicas objetivas y rigurosas; complementariedad entre este modelo directivo y el participativo, etc., manifiestan su interés por el mismo y consideran que "sí" podría llegar a producirse la compatibilidad aludida.

El **entrevistado nº 48**, de entrada, responde con un contundente "no" a la pregunta habitual: ¿es posible hacer compatibles dirección profesional y participativa en los centros educativos? Manifiesta, al ser preguntado sobre si se siente mayormente gerente o docente, que "él se siente, sobre todo, docente". Y cuando le exponemos nuestra concepción de lo que debería ser la dirección profesional de centros, responde que "la formación y los criterios de actuación sí deben parecerse a los que corresponderían a una dirección profesional. De hecho, reconoce que, en muchos aspectos, la dirección debería parecerse a una hipotética dirección profesionalizada" (MODD; entr. Nº 48; 176: 7-16).

El **entrevistado nº 60**, ferviente partidario de la participación, considera que la dirección profesional "estropearía más cosas de las que pondría en orden dentro de un claustro: hay mucha gente válida para ejercer de director/a" e incluso considera necesario que "una buena parte de los miembros del claustro deberían pasar por la dirección porque con ello tendrían una perspectiva diferente de lo que es la educación: mayor implicación por parte del profesorado, otra visión de los problemas, etc." (MODD; entr. Nº 60; 211: 3-8m). No obstante, en cierto momento de la entrevista, manifiesta que "la misma Administración es bastante remisa a ceder poder a una dirección 'amateur', seguramente, por desconfianza" por lo que considera que "si hubiere mayor grado de compromiso -por parte de la dirección de los centros-, más información, mayor implicación, también sería factible que la Administración cediera a las direcciones mayor nivel de competencias" (MODD; entr. Nº 60; 212: 1-6). Al oír de su boca tales comentarios, le volvemos a inquirir acerca de la posibilidad de la existencia de una dirección profesional que, de hecho, la concebimos tal y como él –en un principio reacio a la misma- la está describiendo y responde que "sí", que "podría llegar a existir una dirección que recogiera y aglutinara tales características" (MODD; entr. Nº 60; 212: 7-10).

Mayores matices introduce **el entrevistado nº 61**, quien contesta a la habitual pregunta "lo veo difícil", por lo que nuestra réplica es "¿por qué?" que atiende con la siguiente explicación: "porque soslayamos la elección por parte del consejo escolar, mayoritario en el sector del profesorado, lo que implica que baje la participación de éste en la elección" (MODD; entr. Nº 61; 213: 4-6). El sistema de elección encarnado por la LOCE (2002) no le parece adecuado porque "no se consigue ni la representatividad ni la profesionalización" sino que se crea un "híbrido" a medio camino entre ambos paradigmas directivos que no recogen lo mejor de ambos –tal como debiera- sino sus defectos. A él le "gustaría que la Administración se definiese formando equipos profesionales que no se limitaran a docentes o que se apostase claramente por la vía de la elección democrática volviendo a dar mayor peso al claustro. De hecho, le da lo mismo uno que otro, pero sí pide que la Administración no haga inventos sino que se defina por uno u otro" (MODD; entr. Nº 61; 213: 13-20).

Por tanto, destacamos de lo antecedente que:

1º Un número significativo de entrevistados no tienen noticia sobre un hipotético modelo directivo profesional. Otro grupo importante, sí lo conoce. Entre los primeros se produce una identificación instintiva con el antiguo cuerpo de directores de primaria, ya extinguido, y que merece el rechazo de la mayoría de los que llegaron a conocerlo quienes reconocen que no quieren que se repita destino semejante. Este grupo es muy mayoritario entre los maestros de primaria y poco significativo entre los de secundaria, quienes no manifiestan una aversión al término "cuerpo" o "profesionalización" como sí suelen manifestar los de primaria. Con todo, hay excepciones en ambos grupos.

2 º Aquellos que no tienen noticia del proyecto de un hipotético modelo directivo profesional suelen mostrarse reacios al principio a su implantación pero, a medida que se les explica cómo debería plantearse, -para que se adecuara a los modernos requerimientos de la gestión educativa-, se avienen a considerar como factible en el futuro un modelo directivo profesional que tuviere como fundamentos los explicados: cuidadosa selección de la persona en base a méritos profesionales acreditados; evaluaciones periódicas objetivas y rigurosas que deberán ser superadas para poder

gozar de continuidad en el cargo; compatibilidad entre el modelo directivo profesional y la participación de la comunidad educativa, etc.

3º El trabajo en equipo, haciendo referencia tanto a la gestión del equipo directivo como al acceso al cargo, que algunos interpretan que debería hacerse en equipo y no sólo a partir de la figura del director/a, junto a la necesaria participación de la comunidad educativa, son temas mencionados con mucha frecuencia por un grupo significativo de entrevistados. Frente a la idea de profesionalización que muchos interpretan como la de un director/a que accede al cargo individualmente y sin participación de la comunidad educativa -bien en su elección, bien en la gestión-, sitúan la de trabajo en equipo y gestión participativa. Sólo una minoría estaría dispuesta a aceptar una profesionalización de la función directiva que no fuera acompañada de trabajo en equipo en la dirección y/o de un grado importante de participación de la comunidad educativa.

Por tanto, y aunque las opiniones son diversas, sí puede hablarse de que una significativa mayoría se muestra dispuesta a aceptar una dirección profesional si ello implica trabajo en equipo a nivel de la dirección del centro y, desde la dirección, se fomentara un grado adecuado de participación de la comunidad educativa.

5.1.2. SEGUNDA: PERFIL DEL DIRECTIVO PROFESIONAL.

En cuanto al perfil que debe acreditar un hipotético director/a profesional, existe un amplio consenso en los siguientes requisitos:

- Mayor nivel formativo, tanto inicial como continuado.
- Que posea una larga trayectoria como docente (entre 5 y 10 años)
- Que tenga unas apropiadas cualidades de liderazgo que los entrevistados suelen mencionar como “gracia” o carisma o, en su equivalente catalán, capacidad para “engrescar”.
- Que posea un adecuado bagaje de conocimientos técnicos sobre gestión educativa, básicamente, pedagógicos, legales y económicos.
- Que posea “autoritas” o autoridad moral suficiente como para ejercer el liderazgo con holgura.

Después se citan, de forma variada y heterogénea, otros requisitos en torno a los cuales no se aglutina tan alto grado de consenso, como el hecho de estar en posesión de un máster en dirección y gestión de centros educativos; el poseer un buen bagaje de conocimientos de pedagogía; tener psicología práctica; que tenga don de gentes; que sepa ser un buen jefe de equipo; una buena preparación técnica; que sea aglutinador; que sepa trabajar con otros profesionales, etc.

La entrevistada nº 35, por ejemplo, considera que “es imprescindible motivar al claustro y para ello, se hace necesario el ejemplo. El ejemplo que debe dar quien dirige es fundamental. Considera fundamental la empatía y la inteligencia emocional”. Por ello, aconseja “mano izquierda, mucha mano izquierda” y saberse poner en la piel de otro” en todo momento y circunstancia. También consiste “en saber comprender al otro, en ser reflexivo, en no creerte que estés por encima de nadie. El director/a es quien se lleva la parte más ‘cutre’ de la responsabilidad, los peores tragos. Es necesario tener buenas relaciones con las instituciones y saber escuchar: hay que saber escuchar mucho.

Y saber ver lo bueno que hay en cada persona, para sacar lo mejor que cada uno tiene y hacer que el centro se beneficie de ello. Hay que saber valorar al que hace las cosas bien hechas. Si se hace así, todo funciona" (PERD; entr. Nº 35; 130: 8-23).

Por su parte, la entrevistada nº 36 (PERD; entr. Nº 36; 133: 10-15), considera que el "talante, la personalidad, son esenciales" y lo define como "mente abierta, serenidad; equilibrio interior, que sea estable emocionalmente; que no se ahogue en un vaso de agua; tolerante, comprensivo, equilibrado; que no se deje arrastrar por filias y fobias; que sepa aceptar la crítica; exigente consigo mismo y con los demás, pero equilibrado y sereno; y que no sea demagogo". Por tanto, como puede apreciarse, ante todo, cualidades de tipo emocional entre las que también puede incluirse que "también debe ser alguien capaz de "engrescar" –motivar, seducir-. Y cuando "le pedimos que nos describa sucintamente el que considera perfil idóneo para el cargo, sugiere lo siguiente (PERD; entr. Nº 36; 133: 28-39): 1º Que tenga buenos conocimientos de pedagogía y didáctica; 2º Que tenga psicología práctica; 3º No tiene porque dar clase;4º No obstante, considera que "el contacto con los chavales, es importante"; 5º Una experiencia mínima como docente de 10 años; 6º Que tenga "madurez como docente para evitar la borrachera inicial y para saber sacar lo mejor de cada alumno"; 7º Que tenga buenos conocimientos de legislación educativa; 8º Que no sea ajeno a cuestiones contables y presupuestarias; 9º Que tenga capacidad para "engrescar".

El 40º entrevistado (PERD; entr. Nº 40; 146: 13-16) hace referencia a "una cualidad difícil de apreciar a nivel puramente teórico como es la autoridad moral e independencia de criterio en el ejercicio del cargo: no es de recibo que el director se vea constantemente mediatizado por los intereses de aquellos que lo han elegido". Le preguntamos acerca del perfil idóneo para el ejercicio del cargo y nos refiere lo siguiente (PERD; entr. Nº 40; 146: 25-33): 1º Buena relación con todo el mundo; 2º Una larga trayectoria en el mundo de la enseñanza; 3º Buena formación científica, sobre todo, a nivel de conocimientos administrativos; 4º Hay que buscar a un líder de equipo que pueda estimular al claustro; 5º Que sepa trabajar en equipo; 6º Que sepa estimular la participación del claustro; 7º Que sepa hacer sentir protagonista al claustro.

Por su parte, el entrevistado nº 41 nos explica que un buen director debe dominar tres vertientes: el área administrativa, el área de gestión de los Recursos Humanos y tener una adecuada capacitación psicológica. También sugiere que "para promocionarles buscaría gente que tuviera experiencia en el aula, preferiblemente tutores, y que no hayan tenido problemas con los padres. Personas que no generen problemas, sino que los sepan resolver y que estén en el cargo por vocación. Gente que sepa llevar una clase, que sepan hacerse respetar, pero que no sean autoritarios. Tener la piel dura pero el corazón blando. Que sepan comprender a los demás. Que hayan tenido que afrontar conflictos pero los hayan sabido sobrellevar. Es necesario tener mucha psicología. Hay que estar constantemente negociando. La temática de los RRHH es la que genera más problemas. También debe poseer una buena capacidad organizativa. Para motivarles les ofrecería publicar, participar en conferencias, foros sobre educación, plazas vacantes en los centros más deseados, etc. Quiere personas que no busquen compensaciones materiales o que éstas no sean su primer punto de interés. Hay que saber delegar" (PERD; entr. Nº 41; 151: 5-14).

En una misma línea que los anteriores, la entrevistada nº 4 sugiere lo siguiente (PERD; entr. Nº 4; 10: 6-18): 1º Que debe tratarse de un buen gestor/a (no exige

experiencia previa); 2º Que debe poseer, cuando menos, una licenciatura; 3º Que debe ser docente, con una experiencia que oscila entre los 5 y los 10 años; 4º Que es deseable un proceso de aprendizaje de un mínimo de 1 año tutelado por un director/a experto que esté en ejercicio. O haber sido jefe de estudios; 5º Que tenga una capacidad de liderazgo importante: que sepa encauzar voluntades convenciendo, sin autoritarismos, que sea capaz de formar grupos de trabajo que confíen en él/ella y de saber hacer que su gente sienta tales proyectos como propios; 6º Que sepa delegar funciones y responsabilidades. Hay que saber delegar en los compañeros del equipo directivo, dejar que éstos tomen decisiones por su cuenta e incluso motivarles para que lo hagan. Las personas que detentan responsabilidades en el deben poder tomar decisiones de 'motu' propio. El centro necesita de muchas mentes que piensen por el bien común.

Otras características que destaca son que "ante todo, un director/a debe ser un buen gestor de Recursos Humanos. Y debe tener autoridad ... También es necesario conocer la normativa, tanto a nivel curricular como organizativo. Y no dejarse comer el terreno por parte de la Administración" (PERD; entr. Nº 4; 10: 23-24 y 10: 32).

En esta misma línea, la 8ª entrevistada también hace hincapié en que "una de las principales cualidades que debe poseer un buen directivo en educación es el saber tratar a la gente, tener conocimientos innatos o adquiridos sobre dinámica de grupos y conocer cómo hay que llevar la gestión de los Recursos Humanos" (PERD; entr. Nº 8; 18: 20-23). También nos explica que "el directivo ideal debe ser esencialmente creativo y capaz de generar una visión conjunta del centro, amplia, global. Y que debe manifestar dicha visión siendo capaz de fomentar la participación al máximo haciendo que todos sientan que el centro es algo propio". Igualmente, hace referencia a que debe poseer cualidades de líder: "nos explica que un líder es una persona abierta, empática, que capta rápidamente las situaciones, que sabe intervenir allí dónde hace falta de forma rápida; que sabe solucionar los problemas con criterios de ecuanimidad y de justicia, que sabe motivar a la gente ("engrescar", en catalán), que sabe sacarse los problemas de encima, etc.… (LIDD; entr. Nº 8; 19: 1-14).

"El director/a debe ser, ante todo, un director de personas, no de materiales, ni de instalaciones. Y hay que tenerlo en cuenta en el momento de la selección… que debe ser alguien que haya sido profesor o maestro durante una serie de años y que haya pasado positivamente una evaluación sobre su desempeño como docente; que debe conocer el centro; que debe acreditar una formación específica y que esta no tiene porque ser detallada sino general sobre cuestiones educativas. Que habría que establecer un período de prácticas en dos centros como mínimo, que deberían fomentarse las reuniones periódicas de grupos de directores. Le preguntamos cómo habría que organizar la formación continua de los directores/as: contesta que no es necesario un 'stage' cada cierto tiempo pero sí la formación personalizada y adecuada a las necesidades de cada centro, que sería conveniente dar formación por grupos de centros con características comunes" (PERD; entr. Nº 8; 19: 21-36).

Por su parte, la nº 9 considera que "el director/a profesional no ha de ser déspota, no debe recurrir al autoritarismo para ejercer su función, quien tiene conocimientos, capacidad y el poder formal, no debe imponer, sino buscar consensos continuamente. Pero, para dirigir, no sirve cualquiera, sino que se precisa de una alta capacidad para resolver problemas y para asumir responsabilidades sin que estas le afecten… Nos

comenta que el mejor directivo es que sabe hacer las cosas en equipo de tal forma que los demás puedan decir 'nosotros lo hemos hecho'. Aquel que sabe ayudar, rendir, motivar… no se debe imponer, sino pedir, que sepa asumir riesgos, que se la sepa jugar" (PERD; entr. Nº 9; 21: 7-18)

Sin duda, una de las palabras que más repiten los entrevistados es la catalana "engrescar" que podría traducirse como "capacidad de seducción" o "saber motivar". Y que es una de las cualidades del liderazgo. Otras de las cualidades que consideran necesarias son el trabajo en equipo, el saber delegar, el saber crear consensos –"consenso" es otro de los términos más usados- y la empatía para poder percibir adecuadamente los estados de ánimo de las personas a las que se dirige porque se percibe que el director debe ser, ante todo, un director de personas, es decir, un director de los Recursos Humanos del centro.

También se destaca –como es lógico- que tenga capacidad para asumir responsabilidades y resolver problemas y que "no se ahogue en un vaso de agua". Igualmente, que tenga una "mente abierta" y una "personalidad equilibrada" que, junto a la empatía, y la capacidad para "engrescar" o motivar definen de forma inequívoca la personalidad de un líder de personas. Tal líder debe formarse –también se insiste mucho en esta cuestión- de forma continua para poder dirigir a personas con acierto: para ello se incide en el hecho de que debe tener cualidades innatas o adquiridas para el trato con personas: que sepa tratarse con todo el mundo, que no se deje arrastrar por filias y fobias, que tenga equilibrio interior.

Otra característica sobre la que se constituye un gran consenso es el hecho de que el director/a sea o haya sido docente, es decir, que tenga una contrastada experiencia como tal porque, para dirigir y liderar a docentes consideran cualidad necesaria conocer a fondo las dinámicas de la profesión y la idiosincrasia de los que a ella se dedican. Sin embargo también existen aquellos que consideran que tal requisito es prescindible y una persona con experiencia en gerencia de grupos humanos en cualquier otro ámbito puede perfectamente dirigir un centro educativo. Cabe tener en cuenta en este sentido las opiniones de los entrevistados nº 1 (PERD; entr. Nº 1; 3: 42-43 y 4: 1-4) , nº 26 (PROF; entr. Nº 26; 81: 16-19, 29-31 y 82: 1-3) , nº 11 (PROF; entr. Nº 11; 28: 1-6 y 14-17), nº 48 (MODD; entr. Nº 48; 176: 17-20 y PROF; entr. Nº 48; 178: 18-24) y nº 49 (MODD; entr. Nº 49; 180: 38-43 y 181: 1-10). Éste último grupo, no obstante, es claramente minoritario.

5.1.3. TERCERA: LA EVALUACIÓN.

Sobre esta cuestión existe **un consenso unánime en el sentido de considerarla necesaria**, e incluso, imprescindible. Pero, ¿qué tipo de evaluación?, ¿quién debe llevarla a cabo?, ¿Cuándo? o ¿bajo qué parámetros?, eso ya no está tan claro sino que se produce una evidente disparidad de opiniones al respecto.

El entrevistado nº 34 considera que "hace falta una evaluación externa: es necesaria esta presión desde fuera para elevar la calidad interna de gestión. Es importante que se evalúe la gestión de los recursos… En los centros hace falta evaluación. Se hace necesario aplicar un plan que ya existe de evaluación exhaustiva de los centros a nivel general. También hay que auto-evaluarse". Considera que cuanto a lo que ocurre en el aula no nos sirve el "es que no estudian" para justificar el fracaso escolar. Hay que hacer

una evaluación exhaustiva y rigurosa de las estrategias didácticas del profesorado… (EVAL; entr. Nº 34; 125: 4-26). También se muestra partidario de los proyectos de dirección pues considera que han de servir de base y de referencia de la evaluación que postula. En dicho proyecto deben constar unos objetivos claros y realistas que sean mensurables con objetividad para facilitar su evaluación. Repite que es imprescindible la claridad, la concreción y que hay que evaluar cada curso para poder sacar conclusiones que permitan la mejora continua. Lógicamente, nos vemos en la obligación de preguntarle a quién corresponde hacer esta evaluación, tan necesaria, que es el argumento más repetido en su exposición: "Al consejo escolar y a la inspección", contesta. Y añade que "hay que pensar más en la evaluación, pues es imprescindible hacerla. En general, no se está haciendo una evaluación adecuada" (EVAL; entr. Nº 34; 127: 3-19).

Dado que propone que sea el consejo escolar uno de los puntales del proceso evaluador, tan importante, le hacemos la siguiente puntualización: "si no considera que el consejo escolar se ha convertido más en un órgano controlado por la dirección del centro que lo ha convertido en una 'claca' para aplaudir todo lo que hace que en lo que realmente debería ser: un órgano independiente de la dirección y al servicio del interés general del centro que analizara críticamente las cuentas que le rinde la dirección". Responde que "quizá sí" lo que, de ser cierto, pondría en tela de juicio la autoridad moral del consejo escolar para llevar a cabo la evaluación del centro o de la función directiva tal y como propone nuestro interlocutor. En general –reconoce- estos dos estamentos –padres y alumnos- están mediatizados por la dirección" (EVAL; entr. Nº 34; 127: 28-38).

El entrevistado nº 37 también está de acuerdo en la importancia de la evaluación y "nos comenta que AXIA (asociación de directivos y ex directivos de educación) ha pensado en unos criterios y un sistema de evaluación externa para evaluar a los directores escolares y se remite a ellos. Dos cosas sí tiene claras: que es imprescindible la evaluación de la función directiva y que, hecha esta, tiene que resultar positiva para justificar la permanencia en el cargo del director/a en cuestión" (EVAL; entr. Nº 37; 136: 39-41 y 137: 1-3).

La entrevistada nº 38 también se hace eco de la importancia de la evaluación y reconoce que la "rendición de cuentas periódica, constante, del trabajo realizado es completamente imprescindible. La Administración o quién sea titular del centro tiene el derecho y el deber de exigir una evaluación de las tareas realizadas por la escuela. La credibilidad hay que ganársela día a día" (EVAL; entr. Nº 38; 142: 4-7).

Por su parte, el entrevistado nº 39 opina que "la dirección profesional puede aportar eficacia a la dirección de centros si se organiza una evaluación objetiva que mida adecuadamente los resultados de la gestión directiva, si se da poder suficiente a la dirección para que tenga capacidad real de tirar hacia delante sus proyectos, pero que ese poder sea democrático" (EVAL; entr. Nº 39; 143: 28-32).

El entrevistado nº 43 hace la siguiente aportación cuando le preguntamos sobre evaluación: ¿cómo debe hacerse, por parte de quién, cuando, etc.? Él "piensa que el sistema de evaluación de las tareas de coordinación "o se aplica a toda la cadena o no se aplica" en referencia a que no sería justo, por ejemplo, evaluar el desempeño directivo de un director de centro pero no el de su inspector o el del Director Territorial del

Departamento. Y cree oportuno evaluar sólo al directivo profesional – y no a su equipo- porque tiene un grado de formación, de retribución y de compromiso superiores que justifican una rendición de periódica de cuentas, acorde con el nivel de responsabilidad y de poder detentados" (EVAL; entr. Nº 43; 158: 29-36). También considera que "la profesionalización directiva ayudaría a que la evaluación del profesorado fuese posible por dos razones básicas: mayor nivel de formación del directivo y mayor objetividad por el hecho de ser profesional y no necesitar de la complicidad ni del voto de los evaluados para mantenerse en el cargo" (PROF; entr. Nº 43; 159: 4-7).

Considera "muy necesarias las evaluaciones cíclicas del profesorado para motivarlo a alcanzar la máxima calidad en el desempeño de su trabajo" (EVAL; entr. 43; 159: 8-9). Cree que "la profesionalización directiva puede favorecer la erradicación del tradicional clientelismo de las directivas que deben ser votadas por los claustros o el consejo escolar" (PROF; entr. Nº 43; 159: 10-12). Igualmente, "sería partidario de buscar mecanismos objetivos que permitieran medir la calidad del trabajo realizado y premiar o castigar, en justa medida, a los aludidos. Pero le consta la enorme dificultad existente tanto en hallar tales parámetros de medición como en implementar una verdadera cultura de la evaluación. Es muy importante que el director del centro disponga de atribuciones para evaluar al personal que tiene a su cargo porque así tendría una herramienta para incidir de forma directa sobre la mejora de la calidad educativa de su centro" (EVAL; entr. Nº 43; 159: 13-19).

También nos recuerda que "cualquier evaluación será papel mojado si la dirección del centro no goza de suficiente autoridad. La Administración debe reconocer al director la suficiente autoridad como para hacer efectivo su trabajo. La evaluación cuando se está maniatado por el clientelismo, no sirve de nada" –explica- (AUTO; entr. Nº 43; 159: 25-28). Este entrevistado distingue entre el cargo en sí –la dirección- y la gestión o acción directiva. De la primera opina que sí puede profesionalizarse, pero no así la segunda, que debe ser participativa. Así mismo, considera que "el consejo escolar debe servir para que la dirección rinda cuentas de su gestión, para que se le presente el proyecto de dirección con el fin de que sea aprobado, para controlar las posibles malversaciones de fondos, etc. Incluso debería tener capacidad para controlar la selección de personal del centro, o los contratos de obra o servicio que se realizaran en nombre del centro" (EVAL; entr. Nº 43; 159: 34-38).

El entrevistado nº 47, cuando toca el tema de la evaluación opina que "es necesario evaluar el desempeño cada 3 años, al final del período del mandato directivo. Y cuando le preguntamos ¿quién debe llevar a cabo la evaluación del desempeño directivo? contesta que la Inspección, pero también el consejo escolar y el claustro. El alumno puede participar a través del consejo escolar" (EVAL; entr. Nº 47; 173: 25-29).

El nº 48 manifiesta que "es partidario de la evaluación externa de centros que –comenta- ya existe, aunque de forma puntual. Al hacer la evaluación considera necesario hacer una valoración global de todo el funcionamiento del centro. Las evaluaciones parciales pueden inducir a error y lo que vale, en definitiva, es que el centro produzca resultados globales válidos" (EVAL; entr. Nº 48; 177: 12-16).

Para cumplir con tal fin, "considera oportuna la creación de una figura especial: el evaluador del sistema. No ve bien que sea la Inspección Educativa la que se encargue de realizar dicha evaluación porque está excesivamente burocratizada. Tampoco cree que

desde la Dirección Territorial se ejerza un control riguroso y exhaustivo del sistema educativo, sino que más bien utiliza una política de 'laissez faire'. Los problemas debe resolverlos cada centro y sólo se interviene cuando hay situaciones verdaderamente graves. E insiste en que no ve a la Inspección como evaluadora, sobre todo, por falta de hábito" (EVAL; entr. Nº 48; 177: 16-28).

Por su parte, el entrevistado nº 62 considera que "es muy importante conseguir resultados: hay que trabajar siempre en función de la consecución de resultados" –dice- pero reconoce que "en el mundo de la educación, los resultados son más difíciles de evaluar que en el de la empresa y que la clave está en hacer una buena planificación del conjunto de elementos que conforman un centro y, de forma especial, del profesorado" (EVAL; entr. Nº 62; 216: 5-9).

Cuando le mencionamos la opinión que muchos tienen en el sentido de que habría que dotar a la escuela de algunas de las características de una empresa y el inquirimos acerca de su opinión al respecto contesta que, en referencia a las similitudes entre escuela y empresa, considera que, como ventajas, puede tener que "los resultados sean fáciles de evaluar" pero como inconvenientes "que el producto es muy diferente", en referencia, respectivamente, a que adoptar criterios empresariales estándar para medir o evaluar resultados puede facilitar el control de la gestión paro siendo conscientes que lo producido, es decir, la educación de las personas, es muy diferente de fabricar, por ejemplo, un coche. Cuando de lo que se trata es de educar a las personas, lo subjetivo, los imponderables, son muy importantes y no pueden soslayarse (MODD; entr. Nº 62; 217: 16-25).

Oído lo anterior, le preguntamos ¿cómo considera que deberían evaluarse los resultados de un centro educativo? Y contesta que "a través del grado de felicidad de las personas, si no fuera esta tan difícil de evaluar". Para ilustrarlo, cita el siguiente ejemplo: "en Finlandia los alumnos salen muy preparados en todas las materias pero se produce un alto nivel de suicidios de chicos en edad escolar" de lo que se deduce que "si un alumno se suicida es que no es feliz y, por tanto, los resultados no son tan óptimos como se preveía" (EVAL; entr. Nº 62; 217: 26-32).

El entrevistado nº 64 hace una aportación algo diferente al sugerir que "los procesos educativos son de muy difícil evaluación, ¿cómo los evaluamos?, por tanto… deben establecerse diferentes parámetros en función de las particulares características de cada centro pues éstos son diferentes en cuanto a formación, alumnado, entorno, etc. que son factores que no pueden ser soslayados a la hora de pedir cuentas" (EVAL; entr. Nº 64; 223: 22-25 y 225: 5-8). Constata que "cada centro es diferente: hay que tener en cuenta sus diversos condicionantes" y con respecto a la calidad en la educación, un criterio aconsejable para medirlo lo constituye el hecho de ver "si un alumno cambia positivamente, si evoluciona para bien, para ver si sale mejor de lo que entra en el centro. Y, en cualquier caso, "hay que tener en cuenta los condicionantes familiares" por lo cual habría que "diseñar parámetros adecuados para medir capacidades, hábitos, etc." (EVAL; entr. Nº 64; 225: 9-14).

Al amparo de lo visto en las líneas precedentes, le preguntamos si le fuera conferida la facultad y la obligación de evaluar centros educativos, ¿en qué aspectos concretos centrarías tu atención para saber si la gestión de un centro educativo es buena o mala?, a lo que responde del siguiente modo: "primero en el nivel y calidad de la participación

de la comunidad educativa; segundo, en el talante que demuestra el director/a con respecto a los diferentes sectores de la comunidad educativa; tercero, en el método y rigor que aplican en su trabajo diario; cuarto, en la capacidad para recibir propuestas o ideas de padres, alumnos y comunidad en general; quinto, en el número de reuniones que realiza el equipo directivo, en las reuniones de departamento, de equipo, de ciclo, etc." (EVAL; entr. Nº 64; 225: 15-23).

Una respuesta en la misma línea, pero proporcionando un punto de vista diferente, nos la da la entrevistada nº 9 (EVAL; nº 9; 22: 31-41 y 23: 1-30) cuando es preguntada sobre la misma cuestión. Con respecto a la evaluación de la función directiva, nos revela las siguientes opiniones: 1º Como primer paradigma hay que tener en cuenta la auto-evaluación: se hace imprescindible que los centros puedan gozar de las ventajas del "feed-back" informativo para mejorar permanentemente su gestión; 2º Desde luego, también se hace necesaria una evaluación externa, aunque menos frecuente, por cuenta de la Inspección. Y sugiere que "para llevar a cabo un proceso evaluador con coherencia y eficacia, son necesarios unos criterios, que podrían ser los siguientes:

1º Habría que tomar en consideración el contexto y las características del centro.

2º El proyecto de dirección que haya esgrimido el director/a para acceder al cargo.

3º Las especificaciones o criterios de mejora que el consejo escolar y el claustro hayan expuesto.

Profundizamos en lo relativo al proceso de evaluación de la función directiva de los centros educativos y obtenemos los siguientes comentarios:

1º Cuanto a los parámetros que sirven de referencia, el principal debe ser el proyecto de dirección, pero también hay que tomar en consideración el plan estratégico de centro. Hay que saber de forma exacta y con rigor qué actividades se han llevado a cabo y con qué resultado; dónde y cómo se está trabajando, dónde se ha invertido tiempo y dinero, etc.

2º Con respecto a la dicotomía evaluación interna/externa, habría que centrarse en los detalles, en lo cotidiano. El tema está mejor en primaria que en secundaria, dónde faltaba cultura de la evaluación, pero se está aprendiendo. Se está generalizando el proceso de evaluación de centros y está desapareciendo el miedo que inicialmente se tenía. Los centros se están acostumbrando a analizar con detenimiento el funcionamiento de sus órganos, a mejorar la atención al alumnado y a velar por la satisfacción de alumnos, padres y personal del centro, etc.

Es partidaria de que "todo centro debe ser evaluado en base a unas competencias mínimas que le deben ser exigibles por la Administración siempre en base a unos parámetros objetivos". Nos sigue explicando, a modo de ejemplo, que en USA, a partir del movimiento de las escuelas eficaces, para evaluar se toma en cuenta el valor añadido por la escuela: el terreno que se haya recorrido y no sólo el punto de partida. También que el proyecto educativo de centro debe concretar objetivos de aprendizaje. Que todo centro debe hacer un análisis de sus puntos fuertes y débiles para saber con exactitud dónde se parte y qué debe ser un proceso interno (EVAL; entr. Nº 9; 23: 25-30).

Con respecto a la evaluación externa nos comenta que se hace necesario un pacto con la Administración: el centro debe decir qué quiere que les sea evaluado, pero ésta tiene derecho a exigirle que cumpla unos niveles mínimos de calidad en aspectos determinados. En definitiva, hay que negociarlo (EVAL; entr. Nº 9; 23: 31-34).

También considera que "por lo que respecta a la Administración educativa, ésta tiene derecho a saber, en todo momento, cómo funcionan sus centros para poder decidir qué procesos de mejora hay que poner en marcha. Sin duda, hay que llegar a la mejora en la gestión a través de la auto-evaluación. No obstante, otro modo para mejorar la gestión de los centros es incrementar la investigación sobre la misma: dedicar equipos de investigación a estudiar los procesos internos de los centros. Para ello, propone grupos de tres directores que se ayuden mutuamente, que investiguen en equipo, que evalúen mutuamente sus respectivos centros, etc. Por supuesto, tales equipos deberían ser reconocidos y nombrados por la Administración o, si no, no podrían actuar legalmente (EVAL; entr. Nº 9; 23: 35-42 y 24: 1-3).

Podemos observar, por tanto, que los ejes que vertebran, la calidad del proceso evaluador, sobre el que concurre un amplio consenso, son:

1º La adaptación al contexto, es decir, a la realidad del centro o de la función directiva que sea evaluada.

2º Que son necesarias tanto la interna, inmersa en el proceso de mejora continua, como la externa, a la que se reconoce un mayor grado de objetividad. Y se considera que ambas son, entre sí, mutuamente complementarias.

3º Que debe estar basada en el deseo de mejora continuada y estar diseñada con claridad y concreción. El proyecto educativo y el plan estratégico del centro deben ser los referentes que sirvan de guía al proceso evaluador.

4º Las referencias a la evaluación van enfocadas –y por este orden- al centro, a la función directiva y al profesorado. Son numerosas las dos primeras y escasa la última, de la que hay pocas muestras. Quizá la más significativa sea la que manifiesta el entrevistado nº 34 quien alude a la necesidad de "hacer una exhaustiva y rigurosa evaluación de las estrategias didácticas del profesorado".

5º Existe un amplio consenso en torno al hecho de que la evaluación debe realizarse con rigor y objetividad y que debe servir para la adecuada toma de soluciones. Lo que no queda tan claro es quién debe llevarla a cabo, sobre quién, y bajo qué parámetros. El entrevistado nº 34 considera que es "el consejo escolar y la Inspección quién debe llevar a cabo una evaluación sobre el ejercicio de la función directiva". No obstante, estas dos instancias aludidas tienen poca autoridad moral para el entrevistado nº 37 quién confía más en una evaluación de tipo externo realizada sobre el ejercicio de la función directiva en base a parámetros propuestos desde una asociación profesional como es AXIA.

Existen dos grupos numerosos de entrevistados que, salvo pequeños matices, podrían situarse en torno a cada una de las dos posturas mencionadas. Pero el consenso es amplísimo acerca de la necesidad de efectuar evaluaciones, de que

éstas se lleven a cabo bajo criterios objetivos y que sus resultados sean determinantes a la hora de tomar decisiones.

5.1.4. CUARTA: ATRIBUCIONES DE LA DIRECCIÓN DE CENTRO.

Existe un **alto nivel de consenso en cuanto a que el nivel de atribuciones conferido a la dirección debería ser superio**r. Como es sabido, éste está directamente relacionado con el ejercicio de la autonomía de centros de tal forma que, a mayor grado de autonomía ejercida, mayores atribuciones deberían conferirse a las direcciones de centros.

Por ejemplo, cuando entrevistamos a nuestro interlocutor nº 64 detectamos que "hablaba con cierto pesimismo acerca del trabajo directivo en educación y se nos ocurre preguntarle: ¿qué pasa? ¿Es que no van bien las cosas para los equipos directivos? Su respuesta es que "van mal" ¿por qué? –preguntamos- "estamos ligados de pies y manos" constituye su respuesta. Le pedimos más aclaraciones: "pocas cosas dependen de ti; tienes poco margen de autonomía para ejercer el cargo y poca gratificación. Sólo estás contento si te parece que las cosas van bien, pero eso no es evaluable objetivamente, con lo cual siempre te parece que algo se queda en el aire". Y añade "dependen tan pocas cosas de ti que, por muchas ideas, trabajo, sacrificio, etc. que dediques al trabajo, todo ello no te garantiza, en absoluto, que vayas a llegar a buen puerto" (AUTO; entr. Nº 64; 225: 28-33) y cuando le pedimos que haga una valoración crítica del decreto catalán sobre acceso a la función directiva emanado de la LOCE (2002) que se ha aplicado recientemente para seleccionar a los candidatos a director/a en los diferentes centros educativos de Cataluña, contesta que "es malo porque no regula, no reconoce, no sistematiza el puesto de trabajo al que aspiras: tenemos clara conciencia de tener muchas responsabilidades pero ninguna atribución para ejercerlas. Hay poca rigurosidad, poco acompañamiento, poco margen de maniobra, pocas atribuciones" (FUND; entr. Nº 64; 225: 37-40).

En sentido similar se expresa el entrevistado nº 13 al decir que "los directores lo pasan mal en el ejercicio de su cargo, razón por la cual nadie quiere ser director y la Administración halla tantas dificultades para encontrar candidatos. Es urgente solucionar este tema" (DISF; entr. Nº 13; 36: 1-3). Lógicamente, cabría preguntarse cuáles son las causas estructurales que obstaculizan el desempeño de la función directiva en condiciones satisfactorias. Hallamos una posible respuesta cuando dice que "la elección democrática de la figura del director no es eficaz: en el ejercicio del cargo no se dispone de suficiente autoridad y el poder que detenta el director/a tiene unos visos de inestabilidad y provisionalidad que hacen poco eficaz su ejercicio. Habría que cambiarlo pues es necesario que el director/a disponga de más autoridad en el ejercicio de su cargo porque afecta mucho a la eficacia del sistema" (AUTO; entr. Nº 13; 36: 4-8).

En la misma línea el entrevistado nº 14 profundiza en la naturaleza del modelo directivo emanado de la LODE (1985) dónde atisba probables razones de la falta de atribuciones en manos de la dirección del centro: "Esta forma de elección tiene una contradicción interna importante: el elegido/a resulta que tiene que imponer su autoridad sobre los electores, exigiéndoles que cumplan con sus obligaciones, lo cual le granjea pérdida de popularidad. Por ende, el director/a que desea una renovación de su mandato tendrá alicientes para obrar con lasitud a la hora de hacer cumplir a los

electores con sus obligaciones y estará bajo su control si lo que quiere es renovar mandato" (MODD; entr. Nº 14; 37: 19-24). "Esta es, quizá, la gran perversión de este sistema pues pone al director/a en manos de aquellos que lo han de elegir, restándole poder efectivo para hacer cumplir la normativa" (DISF; entr. Nº 14; 37: 24-26).

En un intento por hallar las verdaderas cusas del problema sigue explicándonos las contradicciones del sistema de elección español con estas palabras: "si a las personas que te han elegido les tienes que obligar a cumplir con eficacia sus obligaciones (lo que, a veces, provoca situaciones desagradables), ¿qué pasa cuando tienen que volverte a elegir? Nunca en una administración pública un jefe vuelve al mismo departamento ejerciendo un cargo inferior" (MODD; entr. Nº 14; 38: 1-5).

Al entrevistado nº 15 quién "no ve como imprescindible la profesionalización de la función directiva, incluso la considera contraproducente, negativa" (PROF; entr. Nº 15; 42: 5-6) le preguntamos, ¿están bien las cosas en su situación actual? Nos contesta diciéndonos que "hay que hablar de los derechos y deberes de la dirección. Por ejemplo, le falta autoridad real. Encuentra contradictorio el hecho de que deba ejercer como jefe de personal pero no lo estén conferidas suficientes facultades para llevar a cabo su cometido con eficacia. Adolece de falta de capacidad decisoria y sancionadora" (AUTO; entr. Nº 15; 42: 7-11).

En su opinión, debería tener plena capacidad para sancionar, al menos, por faltas leves tanto a profesores como a alumnos. Se pregunta en voz alta "¿cómo debe actuarse con un profesor que de forma reiterada llega tarde a clase? Y sigue razonando de la siguiente manera: "¿qué tipo de sanciones debería poder aplicar un director de tal forma que le constase en su expediente personal y fueren efectivas? Por ejemplo, pérdida de un horario privilegiado –propone- que tuviese que recuperar las horas perdidas fuera del horario, etc." (AUTO; entr. Nº 15; 42: 12-18).

Por este motivo "reclama mayor grado de autonomía, más capacidad de gestión, mayor nivel de autonomía organizativa para el centro. Por ejemplo, comenta que sería conveniente que se pudiese reorganizar el horario del profesor. En este y muchos otros aspectos se nota que la autoridad del director/a es pequeña". Se necesita más capacidad organizativa en general y capacidad sancionadora por faltas leves. ¿Cómo debería ser usada ésta? –le preguntamos-. Si la falta corresponde a los alumnos, que se pueda pasar el caso rápidamente por consejo escolar. Este debe estar informado debidamente (los trapos sucios deben ser lavados en casa) (AUTO; entr. Nº 15; 42: 35-36 y 43: 1-6).

En la misma línea, el entrevistado nº 61, cuando le preguntamos sobre qué atribuciones debería tener el cargo para ser más eficiente en su desempeño, responde que "debería tener mayor nivel de atribuciones cuanto a gestión de personal: que el director sea el jefe de personal del centro pero sin potestad decisoria a la hora de seleccionar profesores, porque, de lo contrario, se pueden generar corruptelas" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 6-10). Es decir, cree que el director/a "no debe intervenir en la confección o diseño de la plantilla del centro –para evitar corrupciones- pero, una vez confeccionada ésta, tener un amplio poder de control sobre la misma" (AUTO; entr. Nº 61; 214: 10-12).

Igualmente, "no considera que sea oportuno que se rompan los principios de la función pública en lo referente a contratación y gestión de personal" (AUTO; entr. Nº

61; 214: 13-15), y lo ilustra con el siguiente ejemplo: “en la confirmación de interinos –que depende exclusivamente de la dirección del centro- se puede hacer un mal uso de tal potestad y crear, en torno a la dirección, una red de corruptelas, de amiguismos, que sólo favorezcan a los que intervienen en la misma”. Y añade que “es necesario que –la dirección- tenga potestad sancionadora por faltas leves, graves y muy graves, a semejanza de lo que propone el Estatuto de los Trabajadores y que puede imponer sanciones concretas previo trámite de audiencia al interesado y aduciendo pruebas tal y como se regula en el Estatuto de los Trabajadores” (AUTO; entr. Nº 61; 214: 18-21).

También opina que “el concurso de traslados debe funcionar siempre, independientemente de la directiva” (ADMN; entr. Nº 61; 214: 22-23). Que “el equipo directivo debe tener capacidad para poder actuar con inmediatez: poder sancionador y rápido para poder sancionar por faltas graves y con menos burocracia” (AUTO; entr. Nº 61; 214: 23-25). Por lo que respecta a las bajas del profesorado que afectan de forma alarmante el nivel de calidad educativa, propone que “existan unas listas de interinos y sustitutos y que se pueda tirar de allí” (ADMN; entr. Nº 61; 214: 25-27).

El nº 16 se pregunta: “¿cómo se puede gestionar con eficacia si no existe suficientes mecanismos de gestión, si la dirección no tiene suficiente autoridad y si no ha recibido la formación suficiente para ejercer el cargo? Potenciar estos tres ejes ayudaría a mejorar la dirección”. También nos dice que la profesionalización directiva debe ir acompañada de profesionalización de otros miembros del equipo y del centro. Y que hay que mejorar el grado de profesionalización de profesores y otros miembros de la organización educativa hasta el punto que considera que “de hecho el crecimiento del grado de profesionalización debe tener no uno (la dirección) sino muchos otros ejes de desarrollo: la organización de centros, la profesionalización del resto de miembros del equipo directivo, etc., pero, sobre todo, del desarrollo del grado de autonomía de centro: ¿De qué nos sirve una dirección profesional y altamente cualificada si no le dejamos espacio suficiente para que pueda poner en práctica todo lo que sabe? – se pregunta-. Y ello por razones prácticas porque “cuanta más formación, experiencia, dedicación, etc., le sea exigible a la dirección escolar, mayor grado de autonomía de centro habrá que otorgarle. Pero, ¿le conviene hacer esto a la Administración?” (AUTO; entr. Nº 16; 46: 9-25).

Podemos observar, por tanto, **que produce un consenso cercano a la unanimidad entre todos los entrevistados que abordan el problema de la falta de poder real en manos de la dirección del centro**. Las expresiones-tipo con las que suelen expresar su queja nuestros interlocutores se parecen a las del entrevistado nº 15, quién reclama: “mayor grado de autonomía, más capacidad de gestión, mayor nivel de autonomía organizativa para el centro”. Aunque también puede alcanzar un grado a exclamación más severa, como la que manifiesta el entrevistado nº 64 cuando comenta que “estamos atados de pies y manos” porque “dependen tan pocas cosas de ti que, por muchas ideas, esfuerzo, sacrificio, etc. que dediques al trabajo, todo ello no te garantiza, en absoluto, que vayas a llegar a buen puerto”.

Son muchos los entrevistados que reclaman mayor poder para ejercer la jefatura de personal que, por ley, corresponde al director del centro. Sobre todo, se echa en falta el poder para aplicar sanciones internamente –tanto a alumnos como a profesores- sin que se haga necesario el recurrir a otras instancias. Es esta una de las reclamaciones más frecuentes entre los entrevistados pues su ejercicio supone gozar de un grado de

autonomía –y, por tanto, de poder- que por el momento, aunque está previsto en la norma, todavía no se ha convertido en realidad.

Tiene poco sentido que la ley otorgue al director el estatus de jefe de todo el personal del centro pero no le confiera atribuciones concretas que permitan poner en práctica todas las consecuencias lógicas y naturales del mismo. El entrevistado nº 16, después de hacer un exhaustivo análisis del problema se pregunta: "¿le conviene hacer esto a la Administración?" en clara alusión al hecho de que ésta y otras atribuciones semejantes implican que delegue en las direcciones de los centros unos poderes que, hasta el momento, viene reservándose para sí. No obstante, cabe preguntarse si es justo y necesario que así sea.

En la misma línea que lo antecedente se manifiesta M. Álvarez (2006: 32-33) quién explica que "el perfil profesional surge sobre todo en los países de amplia autonomía escolar y sistema descentralizado. Un director profesional, como hemos dicho, posee una independencia de criterio que le permite gestionar con verdadera autonomía y libertad un proyecto de dirección propio. Esto significa que su gestión diaria no depende directamente de quienes le eligieron: la Administración y/o compañeros que un día influirán en su reelección. Un director profesional exige una cultura distinta que se fundamenta en los siguientes factores:

a) Absoluta confianza por parte de la Administración en la solvencia y responsabilidad de sus profesionales, a los que considera capaces como para obtener resultados sin el amparo, tutela, garantía, control y protección del último responsable del sistema educativo.

b) Evaluación externa o accountability. La forma más eficaz del control que detenta un director profesional es una auditoria independiente, externa y periódica de la gestión de su proyecto de dirección que determina precisamente los indicadores de calidad para un periodo determinado.

c) Una cultura de incentivación personal de carácter institucional y económico vinculada a los resultados y logros en función de indicadores previamente acordados.

d) Mayor capacidad para intervenir en la asignación de personal de su centro en armonía con su proyecto de dirección personal.

Por tanto, analizando lo precedente, puede apreciarse claramente los estrechos vínculos que existen entre la autonomía de centros, el pleno ejercicio de la función directiva y la profesionalización de la misma. Al respecto de ello se pregunta el entrevistado nº 16 "¿De qué sirve una dirección profesional y altamente cualificada si no le dejamos espacio suficiente para que pueda poner en práctica todo lo que sabe?"(PROF; entr. Nº 16; 46: 20-22) . Es decir, si durante mucho tiempo y después de mucho esfuerzo -en formación y experiencia- conseguimos un gran profesional de la dirección de centros, ¿qué sentido tendría enjaularlo dentro de los estrechos márgenes de maniobra con que contaría actualmente en el desempeño de la dirección de un centro educativo?

Otro factor fundamental -que es destacado por Álvarez- es la cultura que a efectos prácticos se transforma en un sistema descentralizado y amplia autonomía para los centros. Sin un contexto de este estilo muy evolucionado difícilmente podrá pensarse en una dirección profesional de centros educativos. Lógicamente esta súper-estructura se concreta en una serie de medidas concretas –los puntos a, b, c, d, de Álvarez- sin los cuales no sería posible traducir en realidades concretas los principios generales que informan el modelo. ¿Qué sentido tendría otorgar un grado de poder importante a las direcciones de centros cuando del normal y justo ejercicio de estas atribuciones se puede derivar un grave perjuicio para quien detenta el cargo?, es decir, ¿qué sentido tendría que en un natural intento de poner orden y disciplina dónde no la hubiere, el directivo tuviere que ganarse la enemistad de varios o muchos profesores, o padres, o alumnos y que después tuviere que depender de éstos para continuar en su cargo?
Precisamente a esta disfunción hace referencia el entrevistado nº 14 cuando explica que "Si a las personas que te han elegido las tienes que obligar a cumplir con eficacia sus obligaciones (lo que, a veces, provoca situaciones desagradables), ¿qué pasa cuando tienen que volverte a elegir?" (DISF; entr. Nº 14; 38: 1-5)

5.1.5. QUINTA: LA FORMACIÓN.

Es este un tema que no abordan todos los entrevistados, sino sólo una minoría, aunque significativa por la precisión y oportunidad de sus apreciaciones. La formación, en general, **es más importante para quienes ya la poseen:** profesores universitarios, inspectores de educación, directores que han cursado formación especializada en gestión educativa, etc. mientras que aquellos que no la tienen no suelen aludir al tema. Pero las pirámides de Egipto existen y tienen un valor histórico incalculable, aunque mucha gente no las haya visto nunca ni se hable habitualmente de ellas.

Para **M. Álvarez (2006: 32)** "las últimas investigaciones llevadas a cabo en el contexto español de las diferentes comunidades autónomas (Consejo Escolar País Vasco, 2000; Castilla la Mancha, 2005) sobre la dirección hacen un especial hincapié en la demanda de más y mejor formación que dote a los candidatos de recursos funcionales para enfrentarse a la complejidad de un centro educativo. Se demanda sobre todo una formación más profunda en procedimiento administrativo, en dinámica de grupos, recursos humanos y en evaluación institucional. Todos los estudios sobre profesionalización consideran este aspecto como un proceso clave a la hora de seleccionar a los candidatos, sobre todo para puestos específicos de gestión o dirección. En los países de nuestro entorno en los que la dirección posee un carácter profesional de exigencia de un currículo de formación específica en dirección y liderazgo es condición indispensable para presentarse como candidato a la oferta de puestos directivos".

Al respecto de cómo organizar la formación, la **entrevistada nº 9** comenta que "la formación tiene una gran importancia al igual que el proyecto de dirección que debe ser consensuado y hay que saberlo vender a los demás". En lo referente a su contenido, nombra las siguientes materias: "normativa de educación, dinámica de grupos, mediación en conflictos, gestión de personas,… y práctica. Nos explica que podría incluirse en el primer curso del máster de dirección de centros en que ella participa y sugiere un mínimo de 150 horas dedicadas a la praxis. Hace hincapié en la enorme importancia de combinar teoría y práctica. Ésta podría organizarse en forma de mentoría (se requiere de la figura de un mentor/a que tutele, un director/a de reconocido

prestigio) y siempre bajo la supervisión de la inspección educativa" (FORM; entr. Nº 9; 21: 24-34)

"Nos pone como ejemplo cómo estaba organizada la formación de los inspectores de educación en los años noventa. Se diferenciaban tres bloques formativos: en primer lugar, tenían que desplazarse hasta Madrid para recibir formación teórica durante una semana; la segunda fase consistía en rendir examen de la formación recibida y la tercera en una visita tutelada a varios centros para poner en práctica la formación recibida. Propone que para impartir formación a los directores es necesaria la colaboración de la Universidad así como de la Inspección Educativa. Las aulas de la universidad podrían ser el marco dónde impartiera dicha formación. Los agentes deberían ser Inspectores de Educación, directores o ex directores de reconocido prestigio, profesores universitarios o, inclusive, profesionales de la empresa privada (para temas como atención al cliente, competitividad, adaptación al entorno, currículos orientados a la empresa, etc.) (FORM; entr. Nº 9; 22: 17-27).

El **16º entrevistado** (FORM; entr. Nº 16; 46: 31-41) recomienda un mayor nivel de formación para las direcciones de centros educativos a través de un importante programa de formación con exámenes que se deben superar obligatoriamente para obtener la acreditación para el ejercicio del cargo directivo. Preguntado acerca de la conveniencia de una escuela de directores, no se muestra partidario de la misma aduciendo que ya existe la Universidad para tales fines y que corresponde a la Administración cubrir las necesidades formativas de las direcciones de centros haciendo uso de los medios humanos y materiales. Para nuestro interlocutor, estructurar de la forma anteriormente expuesta el acceso y la permanencia en el cargo garantizaría los factores fundamentales para elevar la calidad en el ejercicio de la función directiva: la experiencia en el ejercicio del cargo y la formación.

También cree que "garantizar mandatos relativamente largos de entre 4 y 5 años que permitieren la renovación en el mismo si mediare evaluación positiva de su desempeño, dan una estabilidad a la función directiva que garantiza la experiencia y, por tanto, calidad en la tarea. Al tiempo, modificar este plazo de los mandatos, facilitaría que se pudiese un mayor nivel de formación inicial y también continuada para mantenerse en el cargo dado que se dispondría de más tiempo para amortizar la inversión económica y el esfuerzo realizado. Igualmente, posibilitaría una toma de conciencia de los directivos escolares en el sentido de verse como profesionales de la dirección que advertirían de la necesidad y utilidad de mantenerse constantemente actualizados en todas aquellas cuestiones que pudieran repercutir sobre el buen desempeño de su trabajo" (FORM; entr. Nº 16; 47: 13-23).

Y continua explicando que "si pretendemos la profesionalización directiva con todo lo que ello comporta: selección de los más aptos, formación inicial, formación continuada, evaluación del desempeño, etc., también será necesario llenar con suficiente nivel de atribuciones el ejercicio del cargo al tiempo que, al tener ejecutivos más preparados, tendrá que facilitarse que puedan desarrollar en toda su dimensión sus conocimientos a través de la extensión del grado de autonomía de los centros hasta el nivel que las normas posibilitan pero que aún no han llegado a desarrollar" (FORM; entr. Nº 16; 47: 28-34).

Por tanto, analizando el contenido precedente, observamos que son varios los entrevistados que destacan el hecho de que la formación está inextricablemente ligada a la profesionalización de la función directiva. A ello hacen referencia todos los entrevistados referidos en el actual apartado como también otros, como el nº 23 quién, haciendo referencia a la dirección profesional, manifiesta lo siguiente: "Pero está muy claro que, si llegar ésta a implantarse, un requisito fundamental para acceder al cargo sería la formación previa, siempre después de haberse acreditado una notable capacidad de liderazgo por parte del candidato. Primero habría que demostrar capacidad de liderazgo, después se recibiría la formación adecuada al puesto que se desea ocupar. Nos comenta que sería conveniente dedicar 3 años a dicha formación, siempre bajo la adecuada tutela. Y después otros años de formación continuada adicional, con estadías en la Universidad o centros análogos" (FORM; entr. Nº 23; 74: 34-38 y 75: 1-3).

Al entrevistado nº 22 le parece que "para que pueda llegarse a un modelo profesional hace falta cambiar la lógica interna del sistema actual en el sentido de que sea exigible, para poder optar al cargo, mayor nivel de formación y una selección previa más exigente" (PROF; entr. Nº 22; 71: 35-37).

Por su parte, el nº 24 sugiere que "el perfil adecuado del profesional pasa necesariamente por saber trabajar en equipo y, una vez elegido, profesionalizarlo… Es necesario hacer una síntesis de ambos elementos: por una parte la formación permanente y, por otra, que la comunidad otorgue su beneplácito. La calidad de los cuadros de mando de los centros requiere de un cuidadoso proceso de selección. No se puede dar excesivo peso a la formación inicial. Sobre todo, es básico que los elegidos tengan una alta capacidad para liderar" (FORM; entr. Nº 24; 78: 12-14).

Vemos, por tanto, que los diferentes entrevistados van mezclando en su discurso tres conceptos clave: liderazgo, formación y participación y, desde luego, no los consideran incompatibles, sino más bien complementarios dado que en su forma de hablar los asocian unos a otros de forma natural y lógica. Como ya se ha explicado, existe un amplio consenso entre los entrevistados en el hecho de que el director/a deba poseer una alta capacidad de liderazgo demostrada antes de acceder al cargo. Algunas de las cualidades que debe poseer un buen líder consisten en saber trabajar en equipo, en saberse ganar el beneplácito de la comunidad educativa, etc. Pero, sin duda, para ejercer el cargo con garantía y solvencia, esta persona ha de ser formada adecuadamente. Y esta cuestión también aglutina un amplio consenso entre quienes lo mencionan. Pero surgen dos dudas al respecto: primera, cómo seleccionar a los candidatos idóneos para promocionarles al cargo y darles la formación adecuada; segunda, como ha de estructurarse dicha formación.

La primera de las cuestiones será tratada un poco más adelante en este mismo capítulo dedicado a las conclusiones siendo ahora el momento de centrarse en la segunda, es decir, en qué objetivos y características concretas debe poseer la formación. Parece ser que debiera consistir en formar para ejercer el liderazgo –así lo sugieren numerosos entrevistados- porque, en definitiva, se trata de que el director/a ejerza como líder. Con ello retomamos el viejo dilema de si ¿el líder, nace o se hace? tan manido y al que ya hemos dado respuesta en un capítulo anterior basándonos en los criterios enunciados por Goleman, Boyatzis y McKee (2002) **para quienes el liderazgo puede ser aprendido: "El liderazgo es una habilidad como cualquier otra, como jugar al golf**

o tocar la guitarra. Cualquiera que tenga la motivación y voluntad adecuados puede llegar a dominarlo” (Goleman y otros, 2002: 140).

Una vez establecido que el liderazgo puede ser aprendido, o lo que es lo mismo, que los líderes no nacen sino que se hacen, dichos autores definen 6 tipos de liderazgo, cada uno con unas características propias que permiten su adaptación a un contexto concreto: visionario, 'coaching', afiliativo, democrático, timonel y autoritario.

Por tanto, conscientes de que el liderazgo puede ser aprendido y, consecuentemente, enseñado, los citados autores hacen referencia a David Kolb, profesor del MIT quién desarrolló el Learning Style Inventory que puso de relieve que las modalidades de aprendizaje más útiles son las siguientes:

- La experiencia concreta: tener una experiencia que nos permita ver y experimentar lo que estamos aprendiendo
- La reflexión: pensar en la propia experiencia y en la experiencia de los demás
- La construcción de modelos: esbozar una teoría que dé sentido a lo que observamos
- Aprendizajes a través del acierto y el error

Sugieren además que “es muy frecuente que el mejor aprendizaje consista en la adecuada combinación entre dos o más de estas modalidades” y advierten de que los seminarios al uso suelen hallarse adaptados al estilo de aprendizaje preferido de la persona que los dirige que, en el caso que nos ocupa, suele ser, evidentemente, el abstracto y reflexivo… Para no caer en esta trampa y no perder el tiempo convendría, pues, identificar previamente el estilo de aprendizaje que más se ajusta a su caso y, en el caso de que le resultare difícil determinarse estilo de aprendizaje preferido, siempre puede recurrir al uso de pruebas muy sencillas y útiles diseñadas al efecto” (Goleman, y otros, 2002: 194-195).

En esta misma línea M. Álvarez (2006: 32) explica que “en los países de nuestro entorno con tradición profesional es habitual que, cuando ofrecen un puesto de dirección educativa, al mismo tiempo que definen las características y el contexto del centro, presentan un conjunto de competencias y capacidades que, en su conjunto, hacen referencia a la gestión y sobre todo al ejercicio del liderazgo educativo… A ello añade un toque de realismo al explicar que “por un lado la literatura oficial preconiza la necesidad de una dirección participativa, integradora, capaz de implicar a toda la comunidad en proyectos educativos, de generar una cultura de calidad y mejora. Sin embargo, cuando los legisladores legislan definen casi exclusivamente un perfil técnico, ejecutivo, burocrático” (M. Álvarez, 2006: 32-33).

Quede claro, pues, que buscamos verdaderos líderes que “sean capaces de implicar a toda la comunidad en proyectos educativos, de generar una cultura de calidad y mejora”; que el liderazgo puede ser aprendido si sabe ser enseñado adecuadamente; que para ello caben varias modalidades de aprendizaje adaptadas a la singularidad de cada persona; que existen varios tipos de liderazgo, algunos con mayor utilidad que otros, pero todos con una validez concreta para una situación determinada y que pueden ser enseñados y aprendidos; que un líder competente debe dominar a la perfección varios de esos estilos y aplicar, a cada situación concreta, el que más se adapte a ella.

Estas son algunas de las conclusiones que creemos se pueden mencionar a tenor de los argumentos de que disponemos. Seguramente hay otras que nuestro limitado alcance nos impide ver.

5.1.6. SEXTA: SOBRE EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA.

Acerca de este importante epígrafe he podido constatar algunos puntos ya conocidos desde hace tiempo a la par que descubría algunas novedades. Entre los primeros, **que el director/a de educación es, ante todo, un director de personas que debe saber compaginar intereses muy diversos de forma sinérgica tratando de hallar siempre amplios consensos que supongan la implicación de la mayor parte de la comunidad educativa en su proyecto. La constante búsqueda de consensos es la estrategia operativa fundamental, fruto de un contexto participativo de gestión.** Como complemento, debe contar con una buena formación en aspectos pedagógicos, legales, organizativos, etc. y saber trabajar en equipo. El equipo es reconocido unánimemente como el marco idóneo para llevar a la práctica el trabajo directivo: hay que saber hallar a las personas adecuadas, formarlas a cada una en su respectiva especialidad y coordinarlos y motivarlos para que su trabajo rinda al máximo.

Otra de las grandes cualidades del directivo es la de saber **"apagar fuegos"** pues, dado que los conflictos –pequeños o grandes- son muy frecuentes en la cotidianidad del centro educativo, se precisa tirar constantemente de mucha **"mano izquierda"** para poner paz entre los miembros de la comunidad educativa. Y, como cualidad estrella, la de saber seducir, motivar, dinamizar, alentar o generar ilusión de forma constante. La palabra más utilizada –con una frecuencia próxima a la unanimidad- es el término catalán "**engrescar",** que significa precisamente eso. Hay que estar constantemente generando ilusión para levantar el ánimo de un profesorado desmotivado y apático al que se le hace dura la tarea diaria de trabajar con alumnos difíciles y desmotivados. Estas cualidades entre las ya conocidas.

Entre las menos está el saber **"vender"** el centro y el estar constantemente innovando, tanto en la aplicación de nuevas tecnologías al ámbito educativo como en el descubrimiento y aplicación las nuevas metodologías didácticas (las activas) y el consecuente abandono de las ya obsoletas (clase magistral).

Pero, dejando aparte las notas características de la deontología directiva, también hemos hallado algunos errores o limitaciones estructurales en el edificio que sustenta y ampara el ejercicio de la función directiva. Veamos algunos ejemplos de todo ello. El entrevistado nº 2 manifiesta que "el carácter participativo de la dirección es una dirección de avance correcta y que hay que hacer lo posible para estimularla. Que los criterios participativos deben formar parte de la deontología directiva y que hay que formar a los directivos en el uso de técnicas directivas. Pero que el director debe tener potestad y capacidad para hacer prevalecer su criterio técnico cuando sea preciso" (MODD; entr. Nº 2; 6: 4-8).

En una misma línea, la nº 4 que "hay que saber escuchar, primero eso, luego decidir. Y que la gente comente su opinión, que se hable a nivel de claustro". Pero también considera que, además de saber escuchar, un director/a debe tener autoridad: "debe tener capacidad de sentir empáticamente con las personas que tiene a su cargo. Ante todo, un director/a debe ser un buen gestor de Recursos Humanos. Y debe tener autoridad. Le

preguntamos cómo se demuestra ésta: “pues transmitiendo la sensación de que la última palabra corresponde casi siempre a él/ella como director/a” (FUND; entr. Nº 4; 10: 19-26).

El nº 30 cuenta que “los claustros con crispación son muy desagradables. Lo deseable siempre es el diálogo. Hay que saber escuchar y saber buscar consensos. Esta es, quizá, la mayor cualidad del directivo –comenta- y siempre respetando las normas. Cada cual debe mantenerse en su papel e ir evaluando el desempeño de cada persona (FUND; entr. Nº 30; 108: 43-46). Considera que el buen profesional que ejerce cargos directivos intenta llevar al grupo índices máximos de participación: escuchar, estar receptivo, buscar consensos, etc. Es necesario tirar de los demás, motivarlos, procurar que, a padres, alumnos y profesores ‘les pique el gusanillo’ por hacer cosas importantes para el centro. Esta es otra de las cualidades imprescindibles de un buen gestor educativo. Así como saber escuchar y tener 'mano izquierda’” (FUND; entr. Nº 30; 109: 12-17).

La entrevistada nº 32 nos ilustra acerca de la necesidad de fomentar “lo que ha dado en llamarse ‘Escuela de padres’ para explicar a los padres cómo pueden ayudar y potenciar la formación de sus hijos. Le preguntamos acerca del consejo escolar, y nos comenta que la participación de padres y madres es floja en general pero que con su esfuerzo –hace que los padres y madres se presenten como candidatos anunciándose en carteles- logra que la participación suba en su escuela hasta el 25% (FUND; entr. Nº 32; 116: 27-33). Por ello opina que, “en general, tiene la sensación de que el consejo escolar está concebido más para informar a los padres que para que éstos puedan contribuir a tomar decisiones que afecten al centro”. No obstante, reconoce la gran utilidad que tiene el mantener buenas relaciones con las AMPA’s de los centros a quienes reconoce ‘un importante papel como facilitadoras de recursos económicos’” (FUND; entr. Nº 32; 117: 4-6 y 117: 24-25).

En lo referente a la motivación del profesorado, hallamos ejemplos como el que nos presentan las declaraciones del entrevistado nº 34 quien reconoce que “son necesarios recursos para dinamizar, para motivar al profesorado. Hay que animar constantemente el generar ilusión… Hay que sentirse partícipe de un proyecto común, lo que implica que no deben consentirse las bajas injustificadas. Éstas son un claro reflejo de la falta de ilusión, de la falta de implicación y de participación en el proyecto común, tan necesarias. Cuando se tiene ilusión, las enfermedades ‘imaginarias’ no existen” (DISF; entr. Nº 34; 128: 37-44).

En la misma línea se expresa la nº 35, quién después de manifestar que “para ella es más agradecido tener en cuenta a la comunidad educativa”, “reconoce que una dirección profesional tendría mejor papel a la hora de mantener la disciplina del profesorado… Es necesario saber transmitir, saber motivar (“engrescar”), tirar del carro. Hay que cuidar mucho a los padres y madres de alumnos. Hay que saber ser persona, tener madurez. Y utilizar el tacto, tener siempre mucho tacto: mano izquierda, mucha mano izquierda” (LIDD; entr. Nº 35; 130: 4-14).

Determinado el perfil psicológico de quién ejerce la función directiva y las estrategias fundamentales para su desempeño, cabe preguntarse si la estructura que sirve de marco legal para su ejercicio es la idónea o no y por qué. Al respecto leemos en las declaraciones de la entrevistada nº 3 que “se tiene poco poder para ejercer las atribuciones propias del cargo de director/a y poco apoyo por parte de la Dirección

Territorial del Departamento: ésta, como instrumento de la Administración, apoya poco las tareas directivas de los centros educativos de su propiedad… Y nos comenta que cambia el carácter del ejercicio de la función directiva el hecho de que su ejercicio sea visto por quienes lo detentan como algo coyuntural, una tarea en la que se está de paso para volver después al desempeño de tareas docentes como un profesor más… Considera que el Departamento de Educación no asesora suficientemente a quienes ejercen la función directiva en los centros" (FUND; entr. Nº 3; 7: 34-35 y 8: 14-22).

Para la nº 4 (FUND; entr. Nº 4; 9: 16-17) "el hecho de que el director/a sea un profesor más ayuda en ciertas ocasiones pero actúa de obstáculo en otras". Y, cuando le preguntamos qué nueva orientación habría que dar a la función directiva en los centros educativos para hacerla más atractiva, nos contesta lo siguiente (FUND; entr. Nº nº4;10: 33-41): 1º Mejorar la dotación económica del complemento específico; 2º Dar mayor poder de decisión a las direcciones de centros; 3º Abrir la posibilidad de que, al acabar el período de mandato, se pueda acceder a la dirección de otros centros; 4º Que se pueda dar formación a directivos noveles o a quién esté interesado en recibirla; 5º Mayor implicación de la Inspección Educativa: que ésta apoye y valore la función directiva; 6º Una evaluación continuada y rigurosa de la función directiva.

Existe una queja unánime entre los directivos de centro en sentido de no disponer de suficientes atribuciones para el ejercicio del cargo, especialmente en lo referente a la gestión de los recursos humanos. Veamos algunos ejemplos de ello: por ejemplo, el nº 61, preguntado acerca de la conveniencia de hacer una gradación de centros en función del nivel de complejidad previsible para su gestión dice que "sí, que le parece adecuado que así se proceda" (FUND; entr. Nº 61; 214: 28-30). Y que "hay que valorar la buena gestión directiva otorgando puntos con la finalidad de motivar el buen desempeño, que se reflejen a nivel retributivo a través de los complementos de destino" (FUND; entr. Nº 61; 214: 30-32). También considera oportuno "que exista un catálogo de centros complejos a nivel interno del Departamento" (FUND; entr. Nº 61; 214: 32-35) con la finalidad de destinar a cada centro, en función de su nivel de complejidad, a la persona más preparada para el desempeño del cargo". Parecida opinión manifiesta el nº 64 quién advierte que se tiene "demasiada responsabilidad con respecto a las compensaciones económicas que se reciben o por el apoyo administrativo y legal que se le dispensa al cargo de director/a". ¡Demasiada responsabilidad! –exclama (FUND; entr. Nº 64; 223: 5-8).

Un poco más adelante, cuando le pedimos su opinión al respecto de cómo formar un buen equipo directivo, tenemos oportunidad de recoger lo siguiente: "1º Se necesita la voluntad de formar parte de él; 2º Las aptitudes adecuadas para estar en él; 3º El compromiso, la empatía, el visto bueno de la comunidad educativa: no hay nada que hacer si el claustro no le tiene confianza a una persona". Pero, en contra de lo que podría parece, un equipo directivo "no es un mero grupo de amigos" que va de excursión para pasárselo bien. En su "formación interviene una mixtura de la voluntad o propósito del director/a y del propósito del claustro o el consejo escolar" y "de ninguna manera puede ser impuesto desde fuera, sino que debe tener un alto grado de cohesión interna". De hecho, en la formación del equipo directivo "deben coincidir las voluntades del director/a, del claustro y del consejo escolar del centro". En definitiva, "debe ser fruto de la negociación, pero, si no hubiera acuerdo, el que tiene la última palabra debe ser la persona del director/a" que es quién, en última instancia, responde por sí y por el

equipo ante la comunidad educativa y ante la ley. (FUND; entr. Nº 64; 224: 33-42 y 225: 1-3)

Si algún atributo o potestad se hace particularmente atractivo a los ojos de los que ejercen o han ejercido la dirección de un centro educativo **es el hecho de poder gestionar por sí mismos los recursos humanos del centro: el poder confeccionar su propia plantilla** de profesores reteniendo a aquellos que demuestran implicación con el proyecto educativo y buena vocación docente y desechando a los que se inhiben y no se responsabilizan con eficacia de las tareas que les son asignadas, hecho que tiene una enorme y evidente repercusión sobre el descenso de la calidad educativa. Para motivar al profesorado a cumplir con sus obligaciones –factor crítico del éxito de un centro- los directores reclaman el poder ejercer en toda su dimensión el margen de autonomía que las leyes educativas les reconocen pero que la Administración, muy celosa de las atribuciones que detenta en esta materia, se obstina en retener para sí. Además, la Administración tampoco pone excesivo empeño en proporcionar a las direcciones mecanismos de gestión ágil y contundente para tratar con eficacia los problemas cotidianos. Veamos algunos ejemplos de ello.

La entrevistada nº 3 sugiere que en "el caso de la posible expulsión de un alumno/a: se trata de un proceso demasiado farragoso, complicado y poco ágil para que sea efectivo. Y ello es así porque la Administración quiere que sea así, que sea dificultoso expulsar al alumno que se porta mal" (FUND, entr. Nº 3; 8: 2-5). "Y que falta formación para ejercer con solvencia la función directiva: los 'amateurs' dedicados a tal labor tienen que afrontar problemáticas muy diversas y complejas para las cuales nadie les ha preparado. Igualmente considera que la Administración debería tomar cartas en el asunto y prestar apoyo y formación específica para resolver este tipo de problemas concretos" (FUND; entr. Nº 3; 8: 22-26). También nos comenta que "el director/a de un centro educativo tiene una carga importante de responsabilidad, tanto civil como penal, al ser el representante de la Administración en el centro -de hecho, nos consta que ella tuvo que afrontar una denuncia hecha al azar por la sociedad de autores de libros en un intento de atajar la proliferación de fotocopias. Como consecuencia, prohibió que se fotocopiaran libros en el centro-. Y "sigue explicando que si les sucede cualquier cosa a los alumnos el responsable, en último término, es el director/a" (FUND; entr. Nº 3; 7: 25-31).

En la misma línea, la entrevistada nº 51, directora de primaria, "nos confiesa que ella echa en falta una formación específica en administración burocrática de centros y en dinámica de grupos para poder gestionar con acierto al profesorado, que se caracteriza por la diversidad de sensibilidades y formas de pensar. Cree que sería acertada la creación de un curso de dinámica de grupos que tuviera en cuenta tal característica del profesorado y estuviera enfocado a la adecuada gestión de la micro-política interna" (FORM; entr. Nº 51; 186: 8-13)

Una visión contundente y de conjunto de esta problemática nos la proporciona el entrevistado nº 16, quién explica que "los directores no tienen suficiente capacidad para decidir sobre las personas como, por ejemplo, capacidad para influir sobre las carreras del profesorado. Hace falta mayor grado de autoridad real que consistiría, precisamente, en estas facultades" (AUTO; entr. Nº 16; 45: 35-38). "Aunque hay otros que no tienen tampoco suficiente grado de autoridad moral, y su perfil no parece el más adecuado para el cargo" (PERD; entr. Nº 16; 45: 38-39). "En resumen que falta, en general, más

autoridad, mayor nivel formativo y más estabilidad en el cargo (como mínimo 4 ó 5 años)" (MODD; entr. Nº 16; 46: 1-2).

Otras cuestiones que atañen a la función directiva son las relacionadas con el perfil profesional requerido para el acceso. La gran mayoría de entrevistados se decantan por un docente que pueda acreditar entre 5 y 10 años de experiencia en el nivel educativo en el que quiera ejercer la función directiva. A este requisito esencial hay que añadir la formación inicial y continua idónea para desempeñar el cargo con garantías técnicas suficientes.

El requisito de ser –o haber sido- docente en el mismo nivel en el que va a ser desarrollado el trabajo directivo se justifica con el argumento de tener un mayor conocimiento de la realidad cotidiana de los centros. Al respecto, el entrevistado nº 41 manifiesta que "cree que sería bueno que el director/a tuviese que volver a ejercer la docencia una vez acabado su período de dirección y que nunca, durante su mandato, dejase de ser docente… Este conocimiento de la realidad de primera mano es esencial para el buen trabajo directivo" (MODD; entr. Nº 41; 149: 9-14).

En esta misma línea -mayoritaria especialmente en primaria-, se postula el entrevistado nº 29 quién manifiesta que "'no le cabe en la cabeza' un director/a que no imparta clases. Le parece muy importante la docencia de la dirección porque así puede captar el pulso diario de lo que sucede en el aula, para mantener el contacto con los alumnos, para saber de primera mano lo que acontece en el aula. Considera imprescindible el contacto del director con los alumnos y que sea accesible a ellos. La proximidad con la actividad diaria de las clases proporciona a la dirección una información imprescindible a la hora de tomar decisiones" (MODD; entr. Nº 29; 98: 3-10). Cuando le preguntamos acerca del número ideal de horas nos contesta que "deberían ser entre 6 y 8 semanales", que son las que él viene dedicando a la tarea. (MODD; entr. Nº 29; 98: 11-13).

Acerca de este punto, sin embargo, no existe consenso sino disparidad de opiniones pues otros directivos piden la reducción o incluso la supresión de las horas dedicadas a la docencia. Por ejemplo, la entrevistada nº 4, aunque "es partidaria de que la función directiva sea ejercida por docentes", -y no por gerentes que vengan de fuera del sistema educativo- reclama que "sean menos horas dedicadas a la docencia: un máximo de 3 horas para el director/a y de 6 horas para otros cargos del centro" (MODD; entr. Nº 4; 9: 17-20).

Por su parte, la entrevistada nº 51 explica que "el ejercicio de la dirección requiere de mucha dedicación y mucho tiempo. De hecho, considera que las horas de docencia deberían reducirse considerablemente para poder dedicar más tiempo a tareas directivas: son necesarias más horas de clase para quienes ejercen la dirección. Le hace falta tiempo: dedica 12 horas (semanales) a la dirección y 13 horas a impartir clase y prevé que, en el futuro, le seguirán faltando horas" (FUND; entr. Nº 51; 187: 1-6).

Como ya se ha apuntado, uno de los problemas concretos que afronta la función directiva es la de su escasa compensación económica lo que, unido al escaso reconocimiento social que se le dispensa, resta muchos candidatos a desempeñar tareas directivas.

Como muchos otros, el entrevistado nº 6 considera que "el complemento para el ejercicio del cargo es importante como elemento motivador, como también lo sería el reconocimiento social" (FUND; entr. Nº 6; 15: 33-34). Es por ello que suele suceder que las motivaciones para el acceso al cargo sean bastante difusas. Como reconoce el nº 64 "la mayoría de la gente accede a la dirección por motivos diversos, entre los cuales la vocación directiva no es el más frecuente" (FUND; entr. Nº 64; 223: 3-5).

El entrevistado nº 54 nos hace partícipes de algo enigmático, que no acaba de explicar: "el sistema actual –LOCE, 2002- incentiva que la dirección del centro tome decisiones **que sólo le favorecen a ella cuanto a perpetuarse en el cargo.** Pero es que, de hecho, sólo se elige a aquellos que convienen a la Administración por motivos espúrios, no a aquellos que podrían devenir mejores gestores educativos" (FUND; entr. Nº 54; 193: 21-24).

Sentencia que corrobora el nº 58 al decir que: "sí, pero no la colocada desde lo alto de forma arbitraria" (PROF; entr. Nº 58; 205: 17-18). Considera que una dirección profesionalizada implica un cuerpo de directores adecuadamente seleccionado y formado "con una magnífica preparación directiva y con autoridad". "Ahora tienen poder pero no autoridad: ésta emana del individuo por sí mismo, que la ha ganado con sus méritos. En cambio, el poder le viene dado desde fuera" –explica- (PROF; entr. Nº 58; 205: 20-22).

Hace hincapié en la autoridad y le preguntamos ¿cómo se gana autoridad?, ¿qué méritos son los que realmente cuentan a la hora de seleccionar a un director/a de un centro educativo? Responde que la "formación académica, la experiencia docente, la experiencia en otros cargos directivos, la formación específica enfocada a la gestión de centros" son los méritos realmente importantes (PERD; entr. Nº 58; 205: 23-27).

5.1.7. SÉPTIMA: ADMINISTRACIÓN (E INSPECCIÓN).

Con respecto al papel jugado por la Administración, cabe decir que existe un amplísimo consenso **en calificarlo de excesivamente burocrático y atribuirle a la Administración poca implicación.** Y, en la medida que corresponde a la Administración facilitar una super-estructura legal que haga posible el desempeño de la función directiva en toda su dimensión, se le atribuye falta de voluntad política y de interés por hacerlo posible. Veamos algunos ejemplos de ello.

A la Administración, como también a su correa de transmisión y brazo ejecutivo, la Inspección Educativa, se le pide más implicación en la vida de los centros y menos burocracia. Entre otros, se hace partícipe de estas demandas la entrevistada nº 4, quién pide: "mayor implicación de la Inspección Educativa; que ésta apoye y valore la función directiva" (ADMN; entr. Nº 4; 10: 40-41). De la misma manera, el entrevistado nº 13 "cree que la Inspección debería tener mayor presencia en los centros, estar más cerca del profesorado, asesorarle pedagógicamente… que la Inspección se haga notar más y ejerza las funciones que la ley le atribuye" (ADMN; entr. Nº 13; 34: 33-34 y 35: 1-2).

Cuanto al modo de actuar de la Inspección, considera "que ésta no actúa bajo criterios políticos, pero sí de forma excesivamente burocrática. Y, muchas veces, se instrumentaliza su gestión" (ADMN; entr. Nº 13; 35: 3-5).

Cree que la función directiva de los centros y la función inspectora deben estar separadas, ser completamente independientes la una de la otra. Menciona el cuerpo británico HMI (Alta Inspección de su Majestad) como ejemplo de independencia de actuación y objetividad. Concluye que es imprescindible reforzar la independencia de la Inspección como garantía del derecho constitucional a la educación" (ADMN; entr. Nº 13; 35: 9-14).

En esta misma línea se expresa el entrevistado nº 21, quién considera que "hay demasiados inspectores en tareas burocráticas y que, a través de ésta, la Administración presiona para ejercer un control meramente burocrático sobre los centros. Por el contrario, observa una importante falta de control y de orientación del trabajo docente en cuestiones didácticas" (ADMN; entr. Nº 21; 68: 20-23).

Otra crítica que hace es que "en general, los centros educativos dependen en demasía de la Inspección y no ejercen el nivel de autonomía organizativa previsto para ellos en las normas. Igualmente, considera que la escuela concertada tampoco es ajena a este tipo de vicios y también padece de un nivel excesivo de burocratización, lo cual merma considerablemente su capacidad innovadora en temas educativos" (AUTO; entr. Nº 21; 68: 24-28).

Abunda en esta misma opinión el entrevistado nº 23, quién explica que "en nuestro país se sufre de un exceso de centralismo. Constata la existencia de un alto grado de dirigismo por parte de la Administración, que emite un volumen excesivo de normativa en materia de educación. Ésta no percibe la enorme importancia que tiene la cuestión de la autonomía de centros para el funcionamiento del sistema educativo. En cambio, el sector privado de la enseñanza sí ha tomado conciencia de la necesidad de desarrollar al máximo la autonomía de cada centro. Es en este sector dónde podemos hallar escuelas con un carácter propio muy diferenciado que es lo que le confiere su carácter distintivo y suele ser su principal argumento para 'vender' su particular modo de entender la enseñanza" (ADMN; entr. Nº 23; 74: 22-30).

Pero, como es fácilmente comprensible, no puede haber autonomía sin recursos económicos suficientes para hacerla realidad. Entre todos, la entrevistada nº 25 hace referencia a este tema diciendo que "otro problema que habría que superar es la enorme limitación que supone contar con presupuestos tan pequeños, hecho que repercute sobre la autonomía de gestión, limitándola enormemente… En general, se pide mucho a la dirección de centros pero la Administración da muy poco para ejercer dicho poder" (ADMN; entr. Nº 25; 79: 12-21).

Lógicamente, los recursos económicos debe ponerlos la Administración a disposición de los centros. Igualmente, corresponde a la Administración facilitar, con normas adecuadas, el ejercicio de la autoridad que, al menos en teoría, corresponde a las direcciones de centro. Pero, sabiéndolo, la Administración no hace nada para corregir estas limitaciones. ¿Por qué?

Una posible respuesta nos la proporciona el entrevistado nº 45 quién considera que "la Administración es la primera interesada en que no se den cambios significativos, porque no le interesa ceder poder a los centros. Y tampoco le interesa una dirección profesional porque significaría poner en marcha más capacidad de gestión en manos de unos profesionales que no estarían directamente sometidos a su disciplina, sino que deberían

tener un amplio margen de gestión. Las verdaderas intenciones de la Administración no van por ese camino: no le interesa" (ADMN; entr. Nº 45; 166: 9-14).

Y claro, si no le interesa, hará todo cuanto esté en sus manos –que es mucho- para que no sean realidad ni la autonomía de centros ni la profesionalización de la función directiva, conceptos que, para muchos, están íntimamente relacionados. Porque, ¿de qué serviría tener un directivo profesional con un alto nivel de formación y experiencia en la dirección de centros si después se le enclaustra en el estrecho cubículo que supone la actual normativa unida a la inadecuada estructuración de la carrera directiva en educación?

Para el entrevistado nº 45 el problema de la dirección radica en la "falta de capacidad de liderazgo". Y ello es así porque a la Administración le convienen los directores de perfil bajo: "sólo hay burócratas de tipo administrativo, que actúan como meros agentes de la Administración en el centro, y sin apenas formación" (ADMN; entr. Nº 45; 168: 3-6).

En la misma línea se expresa el siguiente entrevistado, nº 46, quién advierte lo siguiente: "no le conviene a la Administración que la dirección de centros sea fuerte para que no se constituya un 'contra-poder' dentro del mismo sistema. La Administración le tiene pánico a un posible 'lobby' de directores, por ello no tiene ningún interés en crear un 'cuerpo de directores' que pueda hacerle sombra al poder ejercido desde la Administración. Las juntas de directores de zona son brazos del mismo sistema: hay que diluir la opinión de los directores" (ADMN; entr. Nº 46; 172. 14-19).

No obstante, existen directores que se encuentran a gusto ejerciendo este rol. Por ejemplo, el nº 47, quién explica que "la Administración ha de decirnos qué quiere exactamente de nosotros: un funcionario ha de ser fiel a lo que le pide la Administración" –sentencia- (ADMN; entr. Nº 47; 173: 15-16). Y más adelante, dice: "A muchos se les hace la boca agua hablando del proyecto pero no tiene ninguna validez: es la Administración la que debe marcar las pautas al respecto, pero no lo hace. Nosotros no tenemos porque inventar nada: somos funcionarios y hemos de cumplir lo que nos marcan las leyes". (AMDN; entr. Nº 47; 174: 31-35).

Es decir que, de hecho, existen los directores que se encuentran a gusto ejerciendo el rol de funcionarios que tanto conviene a la Administración y que esperan que sea ésta la que le "marque las pautas" en su actuar cotidiano. Otros, como el nº 48 o el nº 61 también demandan de la Administración que se implique más, pero por responsabilidad, como propietaria que es de los centros, y no como renuncia de la dirección de centro a ejercer la facultad de pensar y decidir autónomamente. El nº 48 propone "la intervención del inspector/a como asesor/a técnico, con mayor presencia en los centros, para aconsejar y apoyar a los docentes. La Inspección -explica- debería asumir realmente una de las funciones que le tiene asignadas la ley, la de asesorar a los centros, que es una tarea que no asume…Tampoco cree que, desde la Inspección se ejerza un control riguroso y exhaustivo del sistema educativo, sino que más bien se utiliza una política de 'laissez faire'. Los problemas debe resolverlos cada centro. Y sólo se interviene cuando hay situaciones verdaderamente graves" (ADMN; entr. Nº 48; 177: 20-27)

En la misma línea, el nº 61 reclama de la Administración mayor nivel de compromiso en la gestión de los centros en el sentido de que "son necesarias directrices más claras, dejar más claro lo que se espera de nosotros: no se dan instrucciones concretas a los centros sino que se les dice: 'tenéis libertad para hacer lo que queráis pero, sobre todo, traed matrícula a los centros'. Existe una gran obsesión porque no se baje la matrícula". Y, para acabar la entrevista, sentencia que "hace falta racionalizar desde abajo toda la organización educativa: primero los equipos directivos, luego la Inspección y después la Dirección Territorial del Departamento y no a la inversa. Quieren que les des ideas creativas y las responsabilidades sean asumidas por los de abajo, y eso no puede ser" (ADMN; entr. Nº 61; 215: 27-34).

Otras críticas que se le hacen a la Administración son las siguientes: "que la visión de la Inspección no coincide con lo que pasa en las aulas". Este mismo entrevistado considera que "a nivel de Departamento (de Educación, en Barcelona) se diseñan proyectos con muy buena intención que no se corresponden con la realidad" (ADMN; entr. Nº 57; 204: 34-36).

También hemos oído que "la estructura de cargos –de gestión educativa- está excesivamente politizada y que se da un exceso de amiguismo y de 'enchufismo' y poca efectividad" (ADMN; entr. Nº 62; 218: 5-6) y que lo único que quiere la Administración de los centros educativos es "que no le creen excesivos problemas". Lo único que quiere la Inspección es "tranquilidad, todo lo demás importa bien poco" (ADMN; entr. Nº 63; 222: 3-6).

Y, un último argumento, muy importante, que apuntan varios de nuestros interlocutores, entre ellos en nº 53 y el nº 62. El primero de ellos comenta que "hace falta una ley marco que pudiera durar mucho tiempo sin que los partidos políticos que se suceden en el gobierno estatal tuviesen tentaciones de reformar. Es partidario de buscar, a través del consenso, el articulado de dicha ley para que todos puedan hallar amparo en ella y no marear la perdiz con tantos cambios en tan poco tiempo: "tantos cambios desconciertan al personal" –sentencia- (ADMN; entr. Nº 53; 190: 16-20).

El segundo, nº 62, opina que: "La política contamina la educación"; "hay que hacer lo posible para conseguir un sistema educativo universal –en el sentido de permanencia y utilidad- dado que es fundamental que las normas básicas del sistema educativo no cambien cuando lo hace el gobierno de signo político. Los sistemas educativos no se han de cambiar sino que han de ser constantemente actualizados" (ADMN; entr. Nº 62; 217: 36-39). "El que debe marcar las pautas es el educador, el profesional de la educación y no el mundo de la política" (AMDN; entr. Nº 62; 218: 3-4).

5.1.8. OCTAVA: LA AUTONOMÍA DEL CENTRO EDUCATIVO.

Cuanto a esta importante cuestión, nos remitimos al punto 2.9.8 en el que se ha analizado pormenorizadamente tanto la literatura sobre el tema como las opiniones de nuestros entrevistados, al tiempo que se iban esbozando consideraciones sobre las mismas. Toca hacer aquí, no obstante, un breve resumen de lo ya expuesto así como una constatación y clasificación de las conclusiones ya apuntadas. Nuestro parecer sobre el tema vendría a ser el que sigue.

Existen varios tipos de autonomía que para Estruch (2002; 139-141) son tres: la estamental, la de libre mercado y la impulsora de un proyecto de calidad. Para la Conferencia Nacional de Educación de Cataluña, existen otros tres tipos: académica, financiera y administrativa. Por tanto, cuando hablemos de autonomía, si pretendemos ser rigurosos, habrá que concretar a que tipo de autonomía nos estamos refiriendo.

La autonomía no es la panacea que pueda curar todos los males o deficiencias de los centros educativos. Tampoco puede asegurarse que "a mayor grado de autonomía, mayor calidad educativa" va a haber sino que todo depende del buen uso que de este valioso instrumento se haga.

En este sentido explica **Estruch (2002)** que "aplicándolo a la situación de nuestros centros escolares, la autonomía estamental pretendía darles amplios márgenes de decisión curricular, de recursos humanos y económicos, manteniendo intacto el sistema de dirección no profesional y el estatus funcionarial del profesorado del sector público. **Es fácil imaginar lo que sucedería si se diera más autonomía a los centros sin modificar su modelo directivo**. Supongamos que el centro tuviera capacidad de decisión sobre la asignación del a plantilla de profesores, sobre la contratación de nuevos profesores, sobre la cuantificación y distribución del presupuesto, sobre la admisión de alumnos, etc., tal como ocurre en el modelo descentralizado anglosajón. Quién ostenta el poder real en el centro, el profesorado, podría caer en la tentación de utilizar estos márgenes de decisión en beneficio propio… La autonomía estamental es, pues, una autonomía sin control del mercado ni de la Administración, que fácilmente puede degenerar en un mal uso de los recursos públicos en beneficio de intereses particulares. Podría llegar a originar una perversa combinación de la reclamación permanente de más recursos públicos con la defensa de una autonomía sin control. Por ello no es exagerado afirmar que dar más autonomía a los centros manteniendo el modelo directivo no profesional puede llegar a resultar incluso contraproducente, porque podría provocar una situación injusta: los recursos públicos podrían ser utilizados para sustentar los privilegios corporativos de unos pocos, no para prestar un servicio educativo de calidad a todos los ciudadanos" (Estruch, 2002: 139-140)

El segundo tipo de autonomía al que hace referencia Estruch (2002) es la de libre mercado. Pretende establecer una libre competencia entre empresas porque es el mecanismo más eficaz para estimular la innovación y la eficacia, y para eliminar del mercado a las empresas ineficientes. El control no procede de la reglamentación establecida por el gobierno, sino de las leyes del mercado. En una empresa privada el empresario puede ascender o contratar a quién quiere, a sus familiares o amigos, pero sabe que si los que ha seleccionado no son eficaces, el rendimiento de la empresa se resentirá, y quizá él mismo acabará pagando las consecuencias de su nepotismo. El mercado actúa, pues, como mecanismo de control.

Y, por último, el tercer tipo de autonomía es la que trata de combinar el servicio público con los estímulos de la libre competencia. Es una autonomía que surge de la necesidad de atender mejor las necesidades educativas de los alumnos, de adaptar el currículo y la organización al contexto social y cultural. Su objetivo es la mejora constante del servicio que ofrece.

Dentro de esta misión, el aumento de la capacidad de decisión del centro irá acompañado de una mayor responsabilidad, de una rendición de cuentas acerca de los

resultados educativos que ha dado el uso de esa autonomía. Esa autonomía requiere de una dirección profesional, que lidere el centro y oriente a todos sus componentes hacia la mejora de los resultados educativos, hacia la consecución de unos objetivos de calidad compartidos por la comunidad educativa.

Y, después de ofrecer esta explicación, Estruch llega a la siguiente conclusión: **"la dirección profesional aparece, pues, como un elemento organizativo estrechamente unido a la autonomía del centro, orientada a la búsqueda de una mejor calidad educativa"** (Estruch, 2002: 141).

Es significativo que, para Estruch, la autonomía "buena", es decir, el tercer tipo que él concibe "está estrechamente ligado a la dirección profesional que tanto preconiza, de tal forma que no puede entenderse la una sin la otra". El doctorando comparte dicha opinión como lo hace buena parte de los entrevistados. Pues, ¿qué sentido tendría otorgar un amplio margen de autonomía y, por tanto, de poder a alguien que no tuviera suficiente formación intelectual y humana como para garantizar un ejercicio justo y eficiente del mismo? O, desde otra perspectiva, ¿sería razonable disponer de directivos profesionales altamente experimentados y formados para después encerrarlos en los estrechos márgenes de gestión que la norma presente otorga a las direcciones de centros?

Nuestros entrevistados, sobre todo aquellos que ejercen o han ejercido la dirección de centros educativos demandan mayoritariamente un mayor nivel de atribuciones principalmente en el ámbito de la gestión de los recursos humanos que les permita confeccionar plantillas a su gusto. Para ello, consideran oportuno un margen de maniobra autónomo de entre un 25% y un 30% de la plantilla de profesores (AUTO; entr. Nº 4; 9: 26-29) ; y entr. Nº 56; 202: 19-25); poder disponer de un volumen de recursos propio que les permita incidir sobre el mantenimiento, la limpieza, tener una política de inversiones propia, etc. (AUTO; entr. Nº 48; 177: 31-40). **Desde luego, tienen muy claro que, sin recursos económicos, no existe autonomía.**

Lo mismo parece pensar el entrevistado nº 17, exalto cargo de la Administración, al reconocer que "sigue -seguimos- razonando que para elevar el grado de autonomía de gestión de los centros se necesita más recursos económicos y, por ende, sin éstos no puede alcanzarse la tan anhelada por los centros autonomía de gestión" (AUTO; entr. Nº 17; 50: 26-28). Pero, al mismo tiempo, "reconoce que el nivel de gestión otorgado a los centros es escaso o de bajo nivel porque interesa a la Administración dirigir desde la Delegación correspondiente del Departamenteo de Educación" (DISF; entr. Nº 17; 50: 13-15).

Bien es sabido que, sin recursos económicos, no hay poder que merezca tal nombre, pues su ejercicio deviene inefectivo. La Administración es perfectamente consciente de ello y no quiere conceder a los centros más que un pequeño grado de autonomía financiera, pues considera que mientras tenga el control del dinero, también mantendrá el poder en sus manos. Por tanto, ¿qué circunstancia o qué causa es la que podría convencer a la Administración para ceder tan importante prerrogativa a los centros? Y, por otra parte, ¿tendría sentido ceder la capacidad de gestión económica a alguien a quién no se tiene confianza?, bien porque no tiene formación adecuada para gestionarlos, bien porque no está suficientemente comprometido con la Administración, o bien porque el sistema de control que se puede ejercer sobre el gestor sea incompleto

o poco riguroso. Sin duda, se hace necesario dar adecuada respuesta a esta cuestión para convencer a la Administración quién difícilmente tendrá motivos para ceder poder de gestión a los centros hasta que los tenga para confiar plenamente en los agentes que gestionan la autonomía de estas instituciones.

Y, para acabar este apartado, recordar que la verdadera razón de ser de la autonomía es, en definitiva, que cada centro pueda concebir y desarrollar un proyecto pedagógico propio, adaptado a sus particulares circunstancias y que sirva para garantizar altas cotas de calidad educativa. Al respecto, cabe mencionar unas palabras del entrevistado nº 47 (AUTO; entr. Nº 47; 174: 31-38) que **Gairín (2005: 263)** corrobora en el sentido de que, en la práctica, los proyectos educativos son todos una copia los unos de los otros, así como también en el sentido de que hay directores que no saben o no quieren hacer uso de la autonomía. En palabras de Gairín **"la autonomía es una condición necesaria aunque no suficiente para alcanzar un proyecto educativo de calidad que dé respuesta a las necesidades de los usuarios y de la sociedad. Incluso, desde una perspectiva estrictamente de organización, lo importante no es tanto la autonomía como el uso que se haga de ella. Mayores grados de autonomía no se traducen necesariamente en una mejor organización, en una mejor gestión o en unos resultados educativos más aceptables" (Gairín, 2005: 258).**

5.1.9. NOVENA: LIDERAZGO DIRECTIVO.

Lorenzo Delgado (2002) basándose en Warren Bennis y Burt Nannus, dos expertos de reconocido prestigio en liderazgo, considera que el liderazgo es un ingrediente esencial para cualquier organización. Sin el adecuado liderazgo ésta no llega a buen puerto. **Existe al respecto un amplio consenso de los entrevistados acerca de este parecer.**

En definitiva, que no puede existir una dirección de calidad sin la existencia de un liderazgo eficaz. O, en otras palabras, para que haya centros de calidad debe haber directores de calidad y no hay directores de calidad mientras éstos no ejerzan un liderazgo organizacional dentro de la institución. A su vez, no hay calidad institucional ni profesional si no hay, como sustrato, una calidad personal… Queda también clara una exigencia de partida y es que nuestros directores deben dejar de describirse a sí mismos como gestores y pensar con la mente de unos líderes (Lorenzo Delgado, 2002).

En general, los directores escolares adolecen de "falta de preparación para el desempeño de los cargos de dirección y falta de apoyo y de medios. Este apoyo es, sobre todo, institucional (Administración, Delegación, Inspección) (Lorenzo Delgado, 2002).

Como consecuencia de tales carencias, tenemos unos directivos, unos líderes que ejercen un liderazgo "a la defensiva". El directivo tiene que estar constantemente tirando, arrastrando de unos colegas desanimados, desinteresados, incapacitados y preocupados egoístamente por sus intereses personales o de pequeño grupo. Este liderazgo defensivo, reactivo, y de supervivencia es justamente la antítesis del líder.

El director líder, en cambio, es creador, constructor de un proyecto de escuela y de una visión educativa, dinamizador, ilusionante y proyectado al futuro. Sin duda, "los líderes crean entornos en los cuales las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismas". La idea clara es, por tanto, que en un centro educativo no hay cotas de calidad

sin un director de calidad: éste es el “atributo estrella” junto con la “estructura organizativa” de una organización excelente (Lorenzo Delgado, 2002).

La influencia del liderazgo se sitúa normalmente en torno al 10% en relación con la consecución de la calidad total de la empresa. Lorenzo se pregunta “¿Qué convierte a los directores en un factor de calidad para el centro? ¿qué hacen los líderes eficaces?” Sugiere dos respuestas que se complementan entre sí, como las dos caras de una misma moneda.

La primera, a la que denomina “liderazgo necesario”, es decir, “aquél que desean las distintas Administraciones educativas en estos momentos y a cuya formación están dedicando cientos de millones a través de los cursos de acreditación oficializados, en 1995, por la LOPEGCD”. De ahí se deduce que sea “conocedor y detentador de estrategias y técnicas directivas en contexto democrático y la autonomía escolar”; después, que sea “dinamizador de grupos y de participación”; en tercer lugar, varios atributos a un mismo nivel: “constructor del PEC y PCC (visión)”, “desarrollar liderazgo”, “constructor de una cultura de calidad”; y, en cuanto al último nivel, también otros varios dones: “difusor de un nuevo sistema educativo”(reforma)”; “responsable gestión económica”; “evaluador”; “innovador e impulsor de mejora”; “diagnosticador de necesidades”.

Esta es la teoría. En la vertiente aplicada, nuestros entrevistados hacen referencia a la “autoridad moral” necesaria para ejercer el liderazgo. Por ejemplo, la entrevistada nº 38 considera “fundamental la autoridad de la dirección: si la dirección puede tener autoridad moral, relevante, de referencia para el resto del claustro, esta es la situación idónea. Lo demás, el resto, es un 'sálvese quién pueda' que no funciona” (LIDD; entr. Nº 38; 141: 17-19).

La entrevistada nº 36 hace referencia a que “debe ser alguien capaz de 'engrescar' (motivar, liderar)” (LIDD; entr. Nº 36; 133: 22) que es la palabra que más se repite es la catalana 'engrescar' que puede traducirse como motivar, dinamizar, o seducir. Por ejemplo, la entrevistada nº 35 la utiliza con profusión (LIDD; entr. Nº 35; 130: 28-31) al igual que el nº 31, que también resalta el concepto de autoridad y de liderazgo moral: LIDD; entr. Nº 31; 112: 18-23). De la misma manera, otros muchos entrevistados resaltan la importancia del factor 'liderazgo moral' en el sentido de que el director/a debe saber motivar a toda la comunidad para que esta dé lo mejor de sí misma en el día a día del centro. Otra característica que destaca esta misma entrevistada es la de tener mucha empatía, cualidad característica de una inteligencia emocional alta: “se necesita mucho toque en la espalda porque a todos nos gusta sentirnos apreciados y valorados… considera que el trabajo directivo es un trabajo “de proximidad y de motivar (engrescar)”. Para ella la parte humana es lo más importante. Y añade que “el que lidera ha de tener mucha psicología para poder dar a todos lo que cada uno necesita” (LIDD; entr. Nº 35; 130: 32-36 y 131: 16-20).

La forma de entender el liderazgo que tiene el entrevistado nº 39 se basa en la “complicidad, refiriéndose a que un buen directivo debe tener “feeling” con aquellos a los cuales dirige. Y este sentimiento de complicidad debe ser, necesariamente, recíproco” (LIDD; entr. Nº 39; 143: 16-20).

Al respecto del necesario “feeling” mutuo entre el director/a y la comunidad educativa, la entrevistada nº 42 nos explica que a ella no fue la búsqueda de poder lo que la motivó a preparar su acceso a la dirección, sino la voluntad de servicio a la comunidad educativa: no se fundamenta en el autoritarismo, sino que escucha a todos. No está en el cargo porque busque algo para sí misma y esto le da libertad. Su motivación pasa por conseguir una educación integral para sus alumnos… Es consciente de que está al servicio de la comunidad educativa del centro y no a la inversa. Y que es ella la que debe adaptarse al ritmo del grupo y no al revés: si el grupo sólo puede avanzar poco a poco, ella ha de tenerlo en cuenta y adaptarse, aunque le gustaría ir más deprisa” (LIDD; entr. Nº 42; 152: 7-19).

Para el entrevistado nº 43 “los centros necesitan de un liderazgo eficaz para salir adelante con éxito” y considera “que lo líderes se hacen más que nacen con tal condición: por tanto, el liderazgo se puede aprender” (LIDD; entr. Nº 43; 157: 35-37).

Y parece ser que autores del prestigio de Goleman y otros (2002) coinciden con esta afirmación al reconocer que el liderazgo es una habilidad como cualquier otra, como jugar al golf o tocar la guitarra. Por eso, una vez aprendidos los pasos, requiere que tenga la motivación y la voluntad adecuados para llegar a dominarlo”. Hace falta, por tanto, que alguien que conozca a fondo el arte y ciencia del liderazgo esté dispuesto a enseñarlo a quienes tengan deseos de aprender.

5.1.10. DÉCIMA: PROCESO DE SELECCIÓN DEL DIRECTOR.

No existe consenso acerca de este punto, sino una variedad de opiniones dispersas y contrapuestas que pueden aglutinarse, fundamentalmente, bajo dos epígrafes: los que abogan porque el director/a sea elegido/a, bien por el claustro, bien por el consejo escolar; y los que prefieren que sean los méritos profesionales los que determinen la designación del candidato a director/a.

De hecho, existe un amplio espectro de opiniones que van desde la que pretende que sea el claustro el que elija de forma exclusiva del entrevistado nº 39 (entre otros) quién “considera oportuno que la Administración no participe en la elección en ningún momento: sólo profesores” (SELD; entr. Nº 39; 145: 1-3) hasta la del nº 14 (entre otros) cuya opinión es “que el director no ha de ser elegido sino nombrado por el director de la empresa o el titular. Y que “hace falta dirigir la mirada hacia los países de nuestro entorno para ver cómo resuelven éstos el problema del nombramiento del director”. A lo que añade que “la dirección puede ser seleccionada, pero no elegida” (SELD; entr. Nº 14; 38: 8-11).

Pero el dilema que yace bajo esta diversidad de opiniones es aquél que no ayuda a discernir el entrevistado nº 31. Nuestro amable interlocutor “intuye en el espíritu de la nueva norma (LOCE, 2002) una intención de llegar a la profesionalización de los órganos unipersonales de gobierno de los centros” (PROF; entr. Nº 31; 111: 39-40). Y cuando le pedimos que nos identifique el perfil del director/a, contesta que “entre otros requisitos, necesita de 'autoritas' –autoridad-. Entiende como tal aquella cualidad personal de los gobernantes que normalmente se denomina carisma. Sin una adecuada forma de comportarse, sin un nivel alto de capacidad intelectual, sin una vocación y capacidad para el liderazgo importante, no puede ejercerse la 'potestas' –el poder-. Es

más, es preciso que su autoridad sea aceptada por la mayoría. El tipo de liderazgo que se requiere es el liderazgo moral"(PERD; entr. Nº 31; 112: 18-23).

Nuestra obligación, lógicamente, es preguntarle ¿cómo se reconoce dicha autoridad? Y ésta es su respuesta: "la autoridad no se puede testar y sólo puede ser detectada cuando ya se ha ejercido. La autoridad sólo puede ser reconocida cuando ya ha sido probada. Si una persona tiene oportunidad de demostrar sus condiciones para ejercerla pero la comunidad a la que se dirige no le reconoce dicha autoridad, no hay nada que hacer, no la tiene" (SELD; entr. Nº 31; 112: 24-28).

Le hacemos ver que este sistema presenta enormes contradicciones dado que se requiere saber ex ante quién tiene capacidad para ejercer autoridad y, en cambio, su 'sistema de identificación' sólo lo detecta ex post. Nos contesta "que el equilibrio personal, la ecuanimidad, la valentía moral, la capacidad para reflexionar y para actuar de forma coherente con lo reflexionado, etc." serían evidencias que delatarían la existencia de un nivel adecuado de autoridad (PERD; entr. Nº 31; 112: 29-33).

Considera "la persona que sirve para ejercer tiene una personalidad racional, es justa, ecuánime, emocionalmente equilibrada y fuerte, analítica, desapasionada y sabe poner un alto grado de compromiso en el trabajo que desempeña y con la institución a la que representa. Estas cualidades deben tenerse ex ante para que puedan quedar contratadas después de la experiencia en el ejercicio del cargo" (PERD; entr. Nº 31; 112: 34-39).

Siendo este el perfil idóneo para el directivo profesional que pretendidamente buscamos, se nos ocurre preguntarle quién debe realizar el "test", es decir, ¿quién puede y debe seleccionar al candidato/a a director/a?, a lo que responde sin dudar "aquellos a los que debe dirigir" (SELD; entr. Nº 31; 112: 40-41), respuesta que, en nuestra opinión, entra en contradicción –aparentemente, al menos- con el modelo directivo profesional que hemos estado diseñando conjuntamente. Si quienes deben seleccionar son precisamente aquellos a los que debe dirigir el directivo profesional, el modelo es más participativo que profesional –cuando menos, desde nuestro apriorístico punto de vista-. Pero, abiertos de mente y espíritu, continuamos nuestra investigación sobre el tema.

Seguimos inquiriendo a nuestro interlocutor ¿quién debe tener acceso a la formación para el ejercicio al cargo? Al respecto considera que "se tiene que garantizar la ecuanimidad en el trato a través de una selección en base a parámetros objetivos" (SELD; entr. Nº 31; 112: 42-44) con lo que entramos nuevamente en contradicción –desde nuestro apriorístico punto de vista- dado que ahora se están postulando "parámetros objetivos" para seleccionar a los candidatos cuando hace poco la idea dominante era que no se podía saber ex ante quién daba el perfil por requerir necesariamente de la "autoritas" y que debían ser "aquellos a los que tiene que dirigir los que le eligieran".

Quede muy claro que agradecemos de corazón la amable colaboración de éste y de los demás entrevistados y que nuestra forma de razonar ejerciendo de abogado del diablo es sólo una licencia dialéctica necesaria para hacer notar al lector las dudas que genera el pretendido encaje de los dos modelos directivos aquí tratados, el profesional y el participativo.

A partir de las sugerencias de nuestro interlocutor razonamos lo siguiente:

PRIMERO: si son “aquellos a los que tiene que dirigir” los más adecuados para descubrir la verdadera “autoritas” del candidato, el adecuado “talante” para dirigir, la profesionalización de la función directiva requiere, como paso previo imprescindible, de una elección por parte de la comunidad educativa de quién debe encarnar la figura del director/a. Una vez elegido/a mediante el mencionado procedimiento podría llegar a plantearse el profesionalizar a estos “cargos electos” quienes, para seguir detentando tal condición deberían, en buena lógica democrática, someter su gestión a periódicos controles por parte de la comunidad educativa.

SEGUNDO: Si aceptamos la hipótesis opuesta, es decir, que sí pueden detectarse ex ante y en base a parámetros objetivos las cualidades que dan la “autoritas” y el adecuado “talante” entonces la selección podría realizarse de otro modo a través, por ejemplo, de una comisión de expertos –como la propuesta por la LOCE, 2002- o a través de profesionales de la selección de Recursos Humanos quienes, en base a una serie de parámetros objetivos y a su experiencia seleccionan, desde hace tiempo, a los directivos de la empresa privada con un índice de acierto notablemente alto. Otra cuestión sería determinar qué papel debería jugar en este proceso la comunidad educativa quién, dada la importancia que pretendemos dar a la participación en el modelo, tendría que implicarse en el mismo, bien a través de la emisión de opinión razonada en el momento de la elección, bien mediante la emisión de juicios razonados de forma periódica que valorasen la calidad de la gestión padecida.

Sirvan los argumentos y razonamientos precedentes para situar convenientemente el debate sobre la controvertida cuestión de cómo hay que seleccionar al director/a de un centro educativo. Caben más argumentos y el debate sigue abierto.

5.1.11. UNDÉCIMA: LA PARTICIPACIÓN.

Puede decirse que que dos argumentos básicos justifican la participación: primero, la puesta en práctica de la democracia, valor fundamental de nuestra sociedad y, segundo, la eficacia del proceso educativo, que no es posible sin un grado de participación alto de todos los implicados en el mismo.

Habiendo dejado ya constancia de la necesidad de la participación, conviene tocar ahora la realidad cotidiana del proceso participativo. Como ya se ha mencionado, ésta empieza a raíz de la Constitución de 1978 que reconoce en su artículo 27 (apartados 5 y 7) el derecho a la participación de la comunidad educativa en el proceso educativo y de gestión de centros educativos.

Como desarrollo de este artículo aparece en 1985 la ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que implica, con respecto a las leyes anteriores un importante cambio consistente en asignar, por vez primera, **la potestad de elegir o reconocer al director al principal órgano de participación del centro que es el consejo escolar.** Las normas que le precedieron como la LOECE (1980) o la Ley General de Educación (1970) se quedaron lejos a la hora de articular un verdadero proceso participativo en los centros y, más aún, a la hora de conferirle la competencia de mayor peso específico, es decir, la posibilidad de elegir a su director.

Sin duda, es ésta la piedra angular del proceso participativo: el poder de elegir a quién debe guiar tal proceso. Pero, además, la LODE (1985) otorga, en su artículo 36.b. la calidad de órgano de gobierno, junto al director y al consejo escolar, al claustro. No obstante, a este último, se le confieren solamente competencias de índole académica y pedagógica, siendo reservadas las de gestión y gobierno a los órganos unipersonales y al consejo escolar.

Mediante el mencionado artículo pasa a ser el consejo escolar quien detenta el verdadero control del centro quedando sometido el director a su voluntad: éste se ve obligado a seguir fielmente las directrices emanadas del consejo escolar so pena de verse desposeído de su cargo. Y, siendo tales las circunstancias, quién controla el consejo escolar también controla la voluntad del director y, consecuentemente, el centro.

Por tanto, se inicia la carrera por el control del consejo escolar. Y, en ella, el profesorado lleva una enorme ventaja que F. Enguita ilustra con las siguientes palabras: “se observará una consistente característica de la composición de los centros públicos. Podemos considerar que los miembros natos del mismo por pertenecer al equipo directivo (el director y, en su caso, el jefe de estudios), los representantes de los profesores (y, en su caso, del personal psico-pedagógico de apoyo) y el desolado representante del personal de Administración y servicios forman, por así decirlo, el bloque institucional o, más exactamente, docente.

Por otra parte, los representantes de los padres, los alumnos y el municipio (que raramente se presenta, este último) forman, digamos, el bloque social o 'clientelar'. Pues bien, los profesores tienen garantizada la mayoría, sin necesidad siquiera del auxilio del personal no docente, en todos los centros de enseñanza secundaria ya que constituyen la mitad de sus miembros ampliable con sucesivos jefes de estudios sin que se alteren las otras partes del consejo y cuentan, en todo caso, con el voto de calidad del presidente, que es el director y, en los centros de dieciséis o más unidades, con el probable apoyo del representante del personal no docente…

… De manera que el cuerpo de profesores (con ayuda de los no docentes, es su caso) tienen más poder cuanto más elevado es el nivel de enseñanza en que trabajan y mayores son las dimensiones del centro, mientras el bloque clientelar (con la inclusión del representante municipal, en su caso) gana posiciones justo en el sentido contrario. Los profesores, por tanto, ven aumentado su nivel profesional con la edad de sus alumnos. Éstos, en cambio, ven aumentado el suyo frente a los padres con la edad pero, sumados a éstos, lo ven disminuir al mismo tiempo frente a los profesores” (F. Enguita, 1993: 17-19).

Siendo ésta la situación cabe preguntarse si el consejo escolar atiende realmente a la necesidad para el que fue concebido.

A lo ya expuesto, añade F. Enguita que “carece de fundamento legal esa leyenda tan ampliamente extendida según la cual la LODE desposeyó de competencias a los claustros. Si comparamos. Si comparamos los dos textos legales y sus componentes, las únicas 'desposesiones' que encontramos consisten en que el reglamento de régimen interior ya no se elabora por el claustro junto con la asociación de padres sino por el consejo, y que la primera función del claustro pasa de programar las actividades 'educativas' a programar las actividades 'docentes' ” (F. Enguita, 1993: 27).

Para F. Enguita, el poder de los profesores es mucho mayor desde la LODE (1985), dado que "así, por ejemplo, el peso de los profesores en la elección del director es mucho mayor ahora, que poseen la mayoría del consejo escolar y que las resoluciones de éste son efectivas, que antes, cuando era una parte menor del consejo y la Administración podía hacer oídos sordos a sus propuestas (es decir, cuando el director era nombrado por la administración, con poca intervención del centro)" (F. Enguita, 1993: 27).

Y, para acabar las citas de este importante autor, vemos que sigue razonando "¿Qué es entonces lo que da lugar a las quejas de los profesores? Podríamos decir que, aunque la tarta del poder en los centros era, antes de la LODE, miserable, pertenecía casi por completo al profesorado; ahora es una tarta más apetecible pero hay que repartirla con padres y alumnos, y aunque el pedazo profesional de hoy pesa más y alimenta mejor que la escuálida tarta de ayer, el hecho de que sea ya sólo un pedazo parece haber producido unos daños psíquicos irreparables. En realidad podría asegurarse que, más que una pérdida, los profesores han sido víctimas de un desengaño. La autonomía de los centros no ha sido exclusivamente para ellos, aunque lo haya sido en lo fundamental" (F. Enguita, 1993: 27-28).

Cabe preguntarse, pues, ¿quién detenta verdadero poder en el centro? ¿El consejo escolar? ¿El claustro? ¿La dirección? Pues es necesario conocer que el poder real depende tanto de las atribuciones que la ley confiere a cada uno de los órganos mencionados, como de la coyuntura en la que se usan las facultades así como de la habilidad personal de quién las ejerce.

Pero lo cierto es que la dirección, en su rol de canalizador de la información, de moderador y de ejecutor de los mandatos del consejo escolar es, o puede llegar a ser, el poder determinante, el de mayor peso específico en el interior del centro**. Por ello, la actitud de quienes forman parte de la dirección es fundamental para asegurar la calidad democrática de la participación en el centro: a pesar de la existencia del claustro y del consejo escolar, las enormes posibilidades que tiene la dirección de manipular la información y, por ende, las decisiones, es muy alta.**

Como reconoce Santos Guerra, "las estructuras no garantizan los comportamientos democráticos ni van necesariamente aparejados al talante y actitudes de apertura y participación. La transformación de la gestión automática en democrática es compleja y difícil. Porque no sólo hace referencia a las estructuras sino que afecta al lenguaje, a las actitudes y a las prácticas que se realizan… Lo que importa son las prácticas que se realizan. Y las prácticas no siempre concuerdan con los discursos sobre la democracia escolar" (Santos Guerra, 1994: 183-184).

Sólo a modo de muestra, y siguiendo a Santos Guerra (1994: 184-185), citamos algunas de las "trampas" que se suelen cometer para hurtar democracia al proceso participativo:

- La composición –del consejo escolar- puede estar viciada porque se ha seleccionado previamente a los componentes del consejo a través de presiones, invitaciones, intercambios de favores…

- La hora, el día y el lugar pueden estar elegidos en aras a intereses espúrios (para que no vayan ciertas personas, para que puedan ir otras…) El orden del día puede ser elaborado en su contenido, en su formulación y su orden de forma capciosa…
- Las votaciones pueden ser realizadas a mano alzada cuando existen presiones claras ante la identificación del voto, puede alterarse el proceso de votación, puede exigirse la mayoría relativa o la absoluta según interese…

Pero fuese buena, mala o regular ¿qué sentido tendría la participación si no contribuyere de forma significativa a la mejora de la calidad en educación? Es evidente que la participación sólo queda justificada si contribuye al propósito citado de manera decisiva. La participación por "amor al arte" puede resultar muy gratificante o decorativa, pero si no aporta nada fundamental en sentido positivo a la calidad en educación que compense el tiempo y el esfuerzo que supone el ponerla en práctica, no sirve.

Al respecto de este tema, el profesor Isaacs, distingue tres modalidades participativas: la participación decisoria, la consultiva, y la participación activa u operativa y explica con las siguientes palabras su significado. En definitiva la opinión del citado autor se resume con las siguientes palabras: "y hemos concluido que existen determinadas cuestiones en las que únicamente es factible una participación decisoria por parte de los directivos del más alto nivel. Sin embargo, en todos ellos se puede promover una participación consultiva y, desde luego activa, por lo menos por parte de algunos. La siguiente cuestión es si todos los miembros de la comunidad deben tener las mismas posibilidades para participar consultivamente en los aspectos críticos y activa, consultiva o decisoriamente, o no" (Isaacs, 2004: 242).

Cabe preguntarse, pues, quién y en base a qué criterios debe participar en la toma de decisiones y quién sólo en la fase de consultas. Isaacs considera que "todos los colaboradores no deben tener las mismas posibilidades de participar en la toma de decisiones, porque no sería ni justo ni eficaz" (Isaacs, 2004: 242).

Por tanto, ¿quiénes son y cuál es el criterio de selección de los que van a participar en el proceso? El citado profesor propone cuatro criterios para poder discernir adecuadamente: "1º La competencia técnica en el asunto a tratar; 2º El grado en el que la persona conoce, acepta y vive el ideario del centro; 3º El grado de responsabilidad de cada persona; 4º El grado en que la decisión les puede afectar personalmente" (Isaacs, 2004: 242-243).

En definitiva, cada cual en el ámbito que es de su competencia para hacer que la participación sea eficaz, y no un mero adorno. Por ello, y a modo de sentencia, dice Isaacs "Acabamos de indicar que la participación estará bien encauzada si se basa en la competencia técnica en el asunto a tratar, en el conocimiento, en la vivencia del ideario y en la responsabilidad personal. Podemos añadir a estos criterios el hecho de que los actos participativos tienen que ser eficaces en sí mismos" (Isaacs, 2004: 245).

Y si el profesor Isaacs nos proporciona los referentes teóricos acerca de cómo organizar la participación, Fernández Enguita nos ayuda a ver los puntos fuertes y débiles del actual modelo participativo derivado de la LODE (1985).

De sus investigaciones sobre la realidad de la participación en los centros educativos, destacamos las siguientes pinceladas: “cualquier cosa que el profesorado no quiera colaborar con ella está abocada al fracaso” (F. Enguita, 1993: 47); (…) “Los sectores más corporativistas de los profesores han visto que los claustros han perdido atribuciones a favor de los consejos escolares, y entonces, bueno… a continuación sacan argumentos del tipo de: qué saben los padres,…, qué saben los alumnos…, para, de algún modo, negarse a participar en los consejos escolares y todo… E incluso, bueno, desde una política de fuerzas, intentar mantener el poder en los claustros” (F. Enguita, 1993: 46);

(…) “Yo creo que también en la enseñanza hay un problema ¿no?: que todo el mundo entiende de enseñanza y entonces… (…) Creo que los padres, bueno, para supervisar en líneas generales o para sabe qué es lo que se está dando a sus hijos, me parece bien; ahora, que luego se metan dónde no les corresponda, no” (F. Enguita, 1993: 49)... “Llega el presidente de la fundación y dice que, bueno, que esta escuela… pues nos vamos a adaptar a la LODE. Entonces habrá un consejo escolar en dónde ya no habrá… y acuña esta frase que me parece que está muy bien dicha. “Se acabó la dictadura de los profesores”. Entonces, no hay dictadura de los profesores porque la dictadura, aunque esa no es la palabra, es de todos los estamentos que hay” (F. Enguita, 1993: 55).

“En general, podría decirse que la actitud ante los consejos es de rechazo o reticencia por parte del profesorado, de aceptación pero no muy esperanzada entre los padres y de indiferencia en las filas de los alumnos. La opinión de un director que antes recogimos según la cual el claustro ha perdido poder a favor del consejo es compartida por una buena parte del profesorado. Para éste, el consejo es más bien un engorro al que se accede de mala gana. Sin embargo, la mayoría es consciente de que, pese a todo, también domina el consejo, por lo que se toma la cosa con más tranquilidad… Para ello, ni tan siquiera hace falta contar con la mayoría, pues la presencia permanente del profesorado en el centro, su posición de poder, su mayor destreza, en cuestiones relativas a la administración escolar son más que suficientes para tener poco que temer tanto de los padres como de los alumnos” (F. Enguita, 1993: 77-78).

Esta palabra, opinión del autor –a diferencia de los anteriores comentarios, fruto de su investigación en los centros- se ven enriquecidas con las aportaciones de un entrevistado, que exponemos a continuación: “lo que se pretende es dar la impresión de que uno tiene la capacidad de decisión, cuando realmente no la tiene tanto. Es una manera nueva de hacer ver a la gente que participa y que decide, cuando en realidad las decisiones significativas no las puede tomar (…) … En general, desde mi punto de vista, la mayoría de los componentes de los consejos no tienen la suficiente autonomía ni la suficiente capacidad de reflexión como para decidir autónomamente. Entonces se suele dejar llevar por el grupo dominante, normalmente por el director, en torno al cual suele haber siempre una serie de seguidores” (F. Enguita, 1993: 78).

También se describen en F. Enguita (1993) situaciones reales, como las siguientes: “En cualquier caso, pueden votar como voten: todos nosotros somos once votos, y hay veinte componentes del consejo. Con lo cual, desde el otro lado, desde el punto de vista de la participación, es una chapuza, porque yo, padre, me planteo,… yo alumno, me planteo que hago aquí, si desde el momento en que quieran nos han barrido. O sea, desde el momento en que se diga: “bueno, debate, diez minutos de debate”, les dejan que hablen y “bueno, vamos a votar. Adiós”. O sea, que es una demagogia, el consejo

escolar es pura demagogia de la Administración. En todos los aspectos, como vemos, aspecto que vamos viendo [en] aspecto en que no sirven para nada" (F. Enguita, 1993: 78)

Este entrevistado se refiere, como fácilmente se puede apreciar, a los consejos escolares, de los que critica abiertamente el excesivo dominio que sobre ellos ejerce el sector profesorado: tanto su composición como su 'modus operandi' parecen estar hechos para conculcar el verdadero debate, la verdadera reflexión autónoma de los problemas que afectan al centro. Esta es, en esencia, la opinión de F. Enguita al respecto.

Argumentos similares hallamos en Santos Guerra (1999: 185) en sendas entrevistas a alumnos, quienes se manifiestan quejándose del excesivo protagonismo del director: "El siempre dice: yo pienso esto… y pregunta: ¿Estáis de acuerdo? Y eso es lo que se hace. Todos piensan que se puede hablar libremente, que hay diálogo, que se puede discrepar, pero, de hecho el director interviene acaparando buena parte del tiempo: el señor director dijo, el señor director volvió a decir, el señor director dice…".

Otras razones que alega **Santos Guerra (1999:114-115)** son las siguientes:

- PRIMERO.- Se destaca la existencia de una cultura de no participación del alumnado como representantes del consejo escolar: falta de estímulo participativo por parte del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las normas disciplinares, en la organización del aula.

- SEGUNDO.- Se subraya la incidencia de la fuerte posición de desigualdad del alumnado, frente al poder que detenta el profesorado por su edad, su experiencia, conocimientos, capacitación, poder evaluador, hegemonía numérica en el consejo…".

- TERCERO.- La estructuración formalista de las sesiones configura un ambiente que bloquea las ya mínimas posibilidades comunicativas del alumnado.

- CUARTO.- Los temas habituales que se tratan en las sesiones del consejo suelen ser ajenos a los intereses del alumnado, desmotivando su actuación y provocando su aburrimiento.

- QUINTO.- Por último, podemos mencionar la desvaloración participativa de los alumnos/as que es percibida por aquellos/as y se manifiesta en ciertas interpretaciones del profesorado, que explican la situación por falta de interés, de responsabilidad, de capacidad… de los alumnos y alumnas representantes.

  De esta forma tan clara sintetiza Santos Guerra los impedimentos que encuentra la posible participación del alumnado. A estos argumentos podríamos añadir otro de F. Enguita (1993: 150): "Los alumnos detectan que hay una contradicción entre una relación cotidiana basada en la sumisión y la pretensión de que, de repente (como quién dicen en los días de fiesta), se conviertan en elementos participativos que preguntan, dirimen, debaten, sugieren, etc. Como

si se pudiera dar un giro de ciento ochenta grados de la noche a la mañana (…) (AAGAR)".

Y otra opinión –la última- debida a un profesor, que leemos en F. Enguita (1993: 150): "'Realmente, hay una falta de base de aprendizaje de la participación. A una persona que no se le dan cauces para participar no aprende a participar, y eso se tiene que fomentar a partir de la misma metodología de la enseñanza. Cuando la metodología y la enseñanza del aula no son participativos, porque no lo son, el alumnos tiene lagunas'. Un alumno que nunca se le dan posibilidades de decidir, pues luego no sabe decidir, y cuando se le deja decidirse sale del tiesto (...) (BVEPR)".

La participación, desde el punto de vista de los directivos de centros escolares presenta los siguientes aspectos, entre otros muchos. Por ejemplo, el nº 57 piensa que "el consejo escolar debe vigilar que se cumplan las pautas que merece el equipo directivo"; que "hablar de director/a a solas, no tiene sentido; hay que basarse en el bloque, en el equipo" y él apuesta por "la elección por parte de la comunidad educativa en base a un proyecto"(PART; entr. Nº 57; 203: 7-12).

Este mismo entrevistado, con el fin de potenciar la participación sugiere que "hay que dar protagonismo a los diferentes estamentos del centro. Con respecto a la participación del profesorado a través de los claustros opina que "los claustros no tiene razón de ser por el hecho de ser muy numerosos. En ellos no hay diálogo. Se hace imprescindible buscar órganos más pequeños para facilitar el intercambio de ideas entre sus miembros". Sugiere para tal fin las reuniones de tutores, de jefes de departamento, de equipos docentes, etc. Para llevar a la práctica su idea de la participación propone que "hay que dar idea, en todo momento, de que todos trabajamos al unísono: hacer trabajo vertical, a través de los tutores y horizontal a través de los equipos de ciclo" (PART; entr. Nº 57; 203: 19-25).

Igualmente, es partidario de que "el consejo escolar sea 'órgano de gobierno'. Nos explica que la primera vez que fue elegido para el cargo se presentaron dos candidaturas y que la suya, junto a su equipo de entonces resultó elegida, siendo el consejo escolar el que decidió" (PART; entr. Nº 57; 203: 30-33).

Una opinión muy diferente muestra el siguiente entrevistado, nº 58, quién considera que "la dirección de centros va abocada al fracaso si no se adoptan criterios de empresa privada en la gestión de los centros". Lo justifica alegando la necesidad de obtener resultados: "Hay que conseguir resultados –dice- y considera que, en tal contexto, "una dirección participativa no tendría vida: tener que contentar a todo el mundo no tiene futuro" –sentencia- (PART; entr. Nº 58; 205: 5-9).

5.1.12. DUODÉCIMA: DISFUNCIONES Y ANOMALÍAS EN EL FUNCIONAMIENTO DEL MODELO EMANADO DE LA LODE (1985).

Éste es, con seguridad, el más heterogéneo y difícil de los epígrafes del apartado dedicado a las conclusiones. Se intenta en él dejar constancia de las deficiencias estructurales y las anomalías en el funcionamiento del vigente modelo directivo que emana y evoluciona a partir de la LODE (1985). Las primeras tienen un origen endógeno o de diseño de modelo en origen mientras que las disfunciones surgen como consecuencia del mal uso que puede hacerse de las prerrogativas que el modelo concede a quiénes en él disponen de poder en sus diversos grados. **Veamos algunos ejemplos de la enorme diversidad de opiniones que existe al respecto.**

Para el **entrevistado nº 34,** haciendo referencia al modelo LODE (1985) "dicho modelo evidenció una perenne falta de candidatos. Teóricamente, se presentaban proyectos, pero no han funcionado". Y a ello añade que **"en general ha faltado colaboración por parte de la Administración en la evaluación de los proyectos de dirección y también ayuda para ponerlos en práctica**" (DISF; entr. Nº 34; 124: 34-37). Este mismo entrevistado comenta un poco más adelante que "el sistema emanado de la LODE (1985) tiene algunas perversiones que sólo un ojo muy avezado puede detectar. Por ejemplo, el problema consistente en que, en muchos centros, se presentan candidatos únicos pero que no son idóneos" (DISF; entr. Nº 34; 125: 16-18).

Igualmente, abundando en las deficiencias de índole interna y estructural del modelo también manifiesta que –en referencia al consejo escolar, del cual es vivamente partidario- **"considera que esta asamblea tiene una composición inadecuada por la excesiva dispersión de sus componentes.** Por ejemplo, comenta que los alumnos sólo tienen una intervención exclusivamente testimonial" (DISF; entr. Nº 34; 127: 20-23). También sobre este mismo tema le preguntamos "si no considera que el consejo escolar se ha convertido más en un órgano controlado por la dirección del centro, que lo ha convertido en una 'claca' para aplaudir todo lo que hace, que en lo que realmente debería ser: un órgano independiente de la dirección y al servicio del interés general del centro que analizara críticamente las cuentas que le rinda la dirección.

Responde que "quizá sí". Y añade que su composición es demasiado heterogénea: existe **un dispar nivel de responsabilidad y mucha reticencia a intervenir por parte de los padres o alumnos en determinadas materias**. En general –reconoce- estos dos estamentos –padres y alumnos- están mediatizados por la dirección" (DISF, entr. Nº 34; 127: 25-38). Por ello, le preguntamos "¿qué hace falta cambiar en los consejos escolares para que sean realmente representativos y eficaces? Nos contesta que es necesario arbitrar una mayor participación de las entidades locales (ayuntamientos) y la presencia continuada de la Inspección Educativa" (PART; entr. Nº 34; 127: 39-42).

Nuestra siguiente pregunta es si ¿puede pedirse responsabilidades al consejo escolar de las decisiones que haya tomado? Contesta que "sí, las normales en estos casos" (PART; entr. Nº 34; 127: 44). Sin embargo, a nosotros no nos consta que se hayan dado en la práctica situaciones en que los miembros de dicha asamblea hayan tenido que rendir cuenta de los errores en sus decisiones. Nosotros creemos que, en general, las decisiones que este órgano toma de forma colegiada adolecen del contrapeso de una posible exigencia directa de responsabilidades sobre sus miembros. Aunque quizá legalmente exista tal posibilidad, la práctica demuestra que es difícil que deba rendir cuentas por los efectos negativos de sus decisiones.

Con respecto al consejo escolar añade que no ha tenido un poder real; sí legal – la norma así lo reconoce- pero no se ha plasmado en la realidad de la experiencia diaria. También explica que "hay poca gente que esté en disposición de realizar dicha tarea: parece que sólo entran a formar parte de dicho órgano los castigados" (DISF; entr. Nº 34; 128: 10-11).

Un poco más adelante, este mismo entrevistado, hace referencia a otro aspecto también muy importante como es el absentismo del profesorado. Se refiere a ello en los siguientes términos: **"Son necesarios recursos para dinamizar, para motivar al profesorado. Hay que animar constantemente y buscar siempre el generar ilusión**" haciendo referencia de que así se puede paliar, en parte, tal absentismo. "A la Inspección - sigue explicando- le corresponde reclamar a los profesores mayor claridad en la justificación de sus ausencias. Hay que sentirse partícipes de un proyecto común, lo que implica que no deben consentirse las bajas injustificadas. Éstas son un claro reflejo de la falta de ilusión, de la falta de implicación y de participación en un proyecto común, tan necesarios. Cuando se siente ilusión, las enfermedades imaginarias no existen" (DISF; entr. Nº 34; 128: 37-44).

La **entrevistada nº 3** "nos comenta que que el 80% de las direcciones las nombra la Administración. De ello se deduce que el apoyo de la Administración es fundamental, tanto para salir elegido, como para disfrutar de estabilidad y, por tanto, éxito en el ejercicio del cargo" (PROF; entr. Nº 3; 7: 22-24). Muchos otros entrevistados corroboran esta afirmación de la nº 3. Veamos algunos ejemplos de ello: el nº 1 manifiesta que "la Inspección territorial debe confiar en tal persona" (PERD; entr. Nº 1; 1: 10). También la entrevistada nº 35 se manifiesta en un sentido similar al decir que a ella "la han colocado en la dirección" –no dice quién y no osamos preguntárselo por educación- y "estás dispuesta a dejarlo sin remordimientos y sin mirar atrás si cambian las tornas. Para estar a disgusto, prefiere no estar" (SELD; entr. Nº 35; 131: 11-15).

En un sentido similar, el entrevistado nº 30, quien nos explica que "la dirección del primer centro en el que ejerció el cargo de director le fue encomendada por el inspector jefe de la zona porque había habido problemas graves en ese centro, con enfrentamientos entre bandos y la dirección anterior tenía muchas enemistades" (SELD; etrn º 30; 107: 38-41). En otro momento, este mismo entrevistado nos "comenta que ha visto demasiados cambios y un exceso de direcciones puestas 'a dedo' desde arriba" (SELD, entr. Nº 30; 107: 32-33).

No obstante, en un sentido opuesto al visto hasta el momento, un grupo significativo de entrevistados expresan su queja en el sentido de que ha faltado la presencia de la Administración, a través de la Inspección educativa, en las dinámicas internas del centro. Por ejemplo, el entrevistado nº 34 nos comenta que "la Inspección sólo interviene cuando hay problemas, cuando existe un ambiente enrarecido. No aparece en los consejos escolares a la demanda de resultados" (ADMN; entr. Nº 34; 127: 17-19).

El nº 39 retorna al trascendente tema del consejo escolar del que manifiesta, cuando le preguntamos acerca de su funcionamiento: la elección de sus miembros, la forma en que se estructura la participación, la utilidad real del órgano, etc. Considera que, en general, los miembros de este órgano están manipulados por la dirección, quien tiene interés en ello y medios sutiles para mediatizar a los miembros del consejo. Está bien que exista,

pero debería contar con mayor proporción de miembros del claustro: hace falta dejar constancia de la opinión del claustro.

Este entrevistado denuncia que “se producen situaciones de marcado mercantilismo y tráfico de favores entre dirección y consejo escolar lo que repercute de manera negativa sobre la toma de decisiones pues éstas se toman bajo criterios excesivamente interesados. Cita el ejemplo de un comedor escolar que contrataba personas para el comedor sin tenerlas aseguradas: el consejo escolar, que lo permitía, se atribuía competencias que, en realidad, no le correspondían y, para taparlo, se extendió una “ley del silencio” entre sus miembros para así evitar las repercusiones negativas de este y otros notorios fraudes de ley que se llevaban a cabo desde el citado consejo escolar” (DISF; entr. Nº 39; 144: 29-42).

Por su parte, **el entrevistado nº 40**, “advierte de que la Inspección Educativa está contaminada: los informes técnicos de la Inspección no sirven porque están controlados políticamente. Es necesario que un inspector tenga un grado de independencia y de nivel técnico altos cosa que, en la realidad, no se da” (DISF; entr. Nº 40; 146: 21-24).

La **entrevistada nº 42** “opina que el último decreto (LOCE, 2002; 2003, en Cataluña) sobre dirección es consecuencia del hecho que cueste hallar voluntarios para el cago de director/a. Hay que estimular a la gente para que se presente mediante normas adecuadas. Constata, sin embargo, que no todos sirven para ejercer el cargo de director/a y que, en general, a la gente le cuesta sumir responsabilidades. La gente –sigue explicando- es muy prudente, quizá demasiado, a la hora de plantearse el acceso a la dirección, así como excesivamente conservadora a la hora de dejarlo: le toman el gusto y luego no quieren dejarlo” (DISF; entr. Nº 34; 153: 20-26). ... “Por ello, ve con tristeza que algunos ex directores sean reacios a volver al aula, que se hayan acomodado en tareas de dirección, burocráticas la mayoría, y no tengan suficiente humildad para volver a coger la tiza” (DISF; entr. Nº 42; 154: 7-10).

También explica que “han existido algunos problemas de lucha por el poder por parte de la ex directora, que no acepta el hecho de que ya no es quien organiza todo. Algunos miembros del claustro lo han querido manipular mediante chivatazos y chismes malintencionados por celos entre maestros. Pero ella no se deja manipular: al entrar al centro tiene claro lo que ha de hacer y decir a cada cual y no presta mayor atención a los chismes” (DISF; entr. Nº 42; 154: 23-27).

Por su parte, el **entrevistado nº 43** nos “advierte del defecto del excesivo 'clientelismo' que puede determinar, en muchas ocasiones, que no se toman las decisiones adecuadas por la presión que algunos sectores del claustro ejerzan en determinada dirección” (DISF; entr. Nº 43; 157: 3-5). Y un poco más adelante, este mismo entrevistado, “señala como principales inconvenientes del actual sistema o modelo directivo –se refiere al emanado de la LODE, 1985), los siguientes: 1º Los errores que, por ignorancia, debido a su precaria formación, suele cometer el equipo directivo; 2º La precaria estabilidad en el cargo: el tiempo de permanencia en el mismo no alcanza la suficiente duración como para que pueda aprovecharse la experiencia adquirida; 3º El desconocimiento del marco legal que afecta al mundo educativo” (DISF; entr. Nº 43; 157: 12-18).

Repite, en sus explicaciones, que se producen muchos errores por ignorancia de leyes o de trato con personas que deberían subsanarse a través de una formación adecuada. Como consecuencia, disminuye la calidad de la educación impartida en los centros. Este defecto tiene fácil solución a través de unos planes de sucesión adecuados" –sugiere-. (DISF, entr. Nº 43; 157: 19-22). Un poco más adelante, este mismo entrevistado, "nos advierte, asimismo, de un peligro importante: cree que el sistema es capaz de inventar un cuerpo de directores pero sin garantizar ni las herramientas para el ejercicio del trabajo directivo ni la protección necesaria para el ejercicio de las responsabilidades que dimanan del cargo. Por tanto, exhorta a la Administración a revisar la normativa que atañe a los mencionados aspectos de la tarea directiva" (DISF; entr. Nº 43; 159: 20-24).

También hace referencia a que "el director no pertenezca al plantel de profesores del centros evita mercadeo de amistades y afectos" y, asimismo, "considera que la eficiencia de la dirección pasa por la modificación del régimen funcionarial, que concede demasiados privilegios a los funcionarios. Es necesario que cada 5 ó 6 años se tengan que dar cuentas del trabajo docente realizado durante el período para poder mantener los incentivos profesionales inherentes al puesto. En general, no existen suficientes herramientas como para imponer disciplina por parte de las autoridades educativas al personal que trabaja para la Administración" (DISF; entr. Nº 43; 159: 29-30 y 160: 3-8).

El **entrevistado nº 45,** en referencia al consejo escolar, apunta que "formalmente es participativo –confiesa- pero, en la práctica, no es así. Los padres sólo votan en un 3% y de los alumnos, sólo aquellos que se sienten interesados, que son una minoría. Las posibilidades de que esté manipulado son muy altas. El profesorado sólo participa si de ello puede obtener recompensa. En sus reuniones, que suelen durar poco, no se debate: por tanto, si se hurta el debate, que es la esencia de la participación, no son útiles". Y, si no se debate, de hecho, la participación no existe. El sugiere "que el director proponga y el consejo dé su opinión al respecto. Pero advierte que no tiene ningún sentido que sean miembros del consejo escolar alumnos sin capacidad de obrar. No tiene sentido" (DISF; entr. Nº 45; 166: 32-39 y 167: 1-3).

A esta apreciación añade la siguiente reflexión: "¿Qué es participar?, se pregunta. Y no responde exactamente a la cuestión que el mismo se formula, pero tiene claro que no es viable poner a todos, profesores, padres, alumnos, etc. "en el mismo saco". ¿Por qué?, sigue preguntándose: "porque hablar, opinar, está bien, pero quién habla no tiene responsabilidades. ¿Con qué queda ligado a lo que propone? ¿Ante quién responde si se equivoca?; ¿Qué responsabilidades le exigen las leyes de sus actos? Concluye diciendo que es una entelequia pensar que la participación debe ir más allá de la simple expresión de opiniones, o del derecho a conocer el porque de las decisiones que se van a tomar". Atribuye a un padre, miembro de un consejo escolar conocido, una opinión al respecto que también hace suya y que expresa de este modo: "los padres hemos de ser consultados, pero no participar en la gestión". De los profesores comenta que "su participación no es 'amateur' porque viven de ello y tienen la responsabilidad de que funciones la escuela. Tienen una responsabilidad profesional en lo que hacen y les conviene, les interesa, que todo funcione" (DISF; entr. Nº 46; 170: 38-41 y 171: 1-10).

Y sigue explicando que "el director puede dominar el consejo escolar a través del voto del profesorado: controlando que los profesores que acceden a este órgano le sean afines, o 'comprándolos' con compensaciones adecuadas para que tengan motivos para

serle fieles, tiene el consejo dominado. Como es sabido, la dirección tiene potestad para otorgar cargos a nivel interno, o para confeccionar los horarios de la forma que considera conveniente. Por tanto, si resulta que el consejo puede estar maniatado por la dirección, la imagen que quiere darse de participación es falsa: no existe una participación real. Pero puede suceder que el colectivo profesional esté dividido, y esta división fuerce la participación para que se oigan las diferentes voces" (DISF; entr. Nº 46; 171: 11-19).

A sus argumentos anteriores añade que "el profesorado ha caído en la trampa de la participación creyendo que los padres pueden estar al mismo nivel y vemos cómo en sus intervenciones en las reuniones sólo dicen 'paridas' como si estuvieran en una tertulia con sus amigos. Esto no puede ser" (DISF; entr. Nº 46; 171: 31-33).

El **entrevistado nº 48** "valora como 'poco adecuada' la gestión de los recursos humanos en la función pública debido a la falta de poder real por parte de la dirección: la rigidez de la ley de la función pública hace imposible una adecuada gestión de los recursos humanos del centro" (DISF; entr. Nº 48; 177: 1-3).

Igualmente, considera necesario que la dirección de centros tenga mayor capacidad para llevar a cabo la gestión de los recursos económicos de los centros educativos. Que, por ejemplo, puedan incidir sobre el mantenimiento, la limpieza, tener una política de inversiones propia, etc. Le parece que los centros deberían tener recursos propios para poder gestionar autónomamente: que se pueda hacer inversiones en el ámbito del centro. Y, por ello, "sentencia que 'la autonomía de centros no existe realmente debido a la falta de recursos económicos'". Sólo abundan los recursos de tipo curricular, pero sin excesos. Se pregunta al respecto, ¿cuánto dinero reciben los ayuntamientos para el mantenimiento de las escuelas y de qué forma lo utilizan? (DISF; entr. Nº 48; 177: 31-40).

Cree que esta forma de organizar los recursos económicos no es efectiva y que existen perversidades que deberían ser corregidas: se cobra tarde y las facturas se incrementan artificialmente, etc. Considera necesario que se traspase a la escuela la gestión de dichos recursos, aunque reconoce que ello supondría un importante trabajo adicional para la misma. Denuncia que, en general, se producen importantes incrementos de gasto como consecuencia de la falta de control del mismo. Y que dicho problema debe ser corregido con prontitud" (DISF; entr. Nº 48; 177: 41-42 y 178: 1-6).

Por su parte, en **entrevistado nº 54** "nos habla de un caso concreto que está viviendo en el que está en juego una plaza de profesor en un centro determinado: la dirección del centro toma partido de forma interesada por una persona determinada haciendo para ello piruetas legales y organizativas que no son éticas no obedecen a razones organizativas ni pedagógicas, sino a intereses egoístas de personas determinadas. Cree que este tipo de trampas por lo demás tan frecuentes, no deberían ser permitidas. Y, sin embargo, son harto frecuentes" (DISF; entr. Nº 54; 192: 8-12).

En referencia al papel desempeñado por la Administración, "sigue explicando que la dirección de los centros se suele relacionar con la Dirección Territorial del Departamento a través de la Inspección Educativa, pero opina que es una pésima costumbre. Es necesario redefinir este tipo de relaciones: hay que enseñar a los directivos de los centros el organigrama real, explicarles bien sus competencias, etc.

Normalmente, los inspectores se enfadan si el director/a del centro pide hora al Director/a Territorial porque se sienten puenteados, pero no debería ser así" (ADMN; entr. Nº 54; 192: 17-22).

De hecho, cree que el mismo Departamento de Educación ha sido quien ha facilitado este papel tergiversado de la Inspección Educativa quién, en la práctica, goza de mayor poder del que legalmente le corresponde o que no lo ejerce conforme a lo que exige la ley en toda su dimensión" (DISF; entr. Nº 54; 192: 23-26).

Un poco más adelante, en referencia a la autonomía de centros, leemos lo siguiente: "considera que, en general, hay contradicciones en el sistema educativo cuanto a la evaluación de los resultados, que no es suficientemente objetiva" (EVAL, entr. Nº 54; 193: 16-17).

En el actual contexto, la aparente autonomía de que gozan los centros para auto-organizarse, resulta inefectiva: deben cambiar muchas cosas para que la autonomía contribuya verdaderamente a aumentar la calidad de la educación. "El sistema actual -LOCE, 2002- incentiva que la dirección del centro tome decisiones que sólo le favorecen a ella cuanto a perpetuarse en el cargo. Pero es que, de hecho, sólo se elige a aquellos que conviene a la administración por motivos espúrios, no a aquellos que podrían devenir mejores gestores educativos" (DISF; entr. Nº 54; 193: 17-24).

En la **entrevistada nº 55**, quién nos refiere como accedió a la dirección de su centro, hallamos las siguientes palabras: "y esta nueva directora 'resulta ser muy egoísta, actuando siempre por su cuenta'. Estaba cursando estudios universitarios y 'utiliza horas de horario escolar para acudir a la Universidad'. 'Era autoritaria y tiene varios roces con el profesorado'. 'A los 4 ó 5 que ya les iba bien con ella, finalmente también la acaban dejando de lado porque 'se dan cuenta que sólo utiliza el cargo para su lucimiento personal'. Cuando se ve abandonada, comienza a 'amenazar con abrir expedientes' a aquellos que no le sigan la corriente. En definitiva, una persona egoísta y autoritaria'. 'Es una historia triste: tenía cualidades e iniciativa y habilidad para que los 4 ó 5 que la apoyaban le taparan sus defectos. Pero tiene uno de muy grande: no delega, sólo evita asumir ella la responsabilidad'" (DISF; entr. Nº 55; 198: 10-18).

El **entrevistado nº 56** hace hincapié en el apego al cargo que muestran algunos de los directores de centro con estas palabras: "sigue explicando que algunos directores/as 'suelen mostrar como defecto un exceso de burocratización: se encierran demasiado en el despacho y cada día que pasa se les hace más cuesta arriba volver a las aulas. Muchos defienden su cargo con uñas y dientes por miedo al futuro'. Considera que 'cuando se llevan muchos años en cargos directivos, se suele perder sentido de la realidad y perspectiva, por lo que sería conveniente que tanto directores como inspectores retornaran, cada cierto tiempo, a las aulas'. Y reconoce que 'es un defecto muy humano el buscar la comodidad que proporciona una posición de poder, por el estatus y los derechos que se tienen' por lo que 'la decisión de dejar el cargo, incluso cuando se toma de forma voluntaria, cuesta mucho de tomar' (DISF; entr. Nº 56; 201: 28-36).

Por su parte, el entrevistado nº 61 "no considera que sea oportuno que se rompan los principios de la función pública en lo referente a contratación y gestión de personal" Y lo ilustra con el siguiente ejemplo: "en la confirmación de interinos, que depende exclusivamente de la dirección del centro, se puede hacer un mal uso de tal potestad y

crear, al entorno de la dirección, una red de corruptelas, de amiguismos, que sólo favorezcan a los que intervienen en la misma" (DISF; entr. Nº 61; 214: 13-17).

Los temores del **nº 63** ven en el sentido de que 'el sistema emanado de la LOCE –repite- evoluciona hacia la co-optación pura y dura'. Dejó su cargo como jefe de estudios del actual director del centro debido a 'fuertes discrepancias por el hecho de que no se asumían responsabilidades de forma colectiva: él tenía que hacer siempre el papel de malo y el otro aparecía después para llevarse las aclamaciones del héroe'" (DISF; entr. Nº 63; 222: 15-17).

El 65º entrevistado, haciendo referencia a las limitaciones intrínsecas al modelo, nos "comenta que 'el modelo participativo tiene sus limitaciones: no se puede gestionar entre iguales pues el director no es igual que un profesor cuanto a responsabilidad. Son dos roles muy diferentes y es preciso hacer estructuración de las funciones y responsabilidades de cada uno'. De hecho –sigue explicando-, 'cuando no existe una estructuración adecuada, gobierna el claustro, que es un órgano muy difuso'" (DISF; entr. Nº 65; 227: 10-14).

Por último, a **la entrevistada nº 66** "le preguntamos ¿cómo se puede diseñar la función directiva para garantizar la máxima calidad en su ejercicio? Contesta que 'a través de un acceso en base a méritos, con la elaboración de un buen proyecto educativo de centro, institucionalizando la evaluación del trabajo directivo y profesionalizándola'. Sugiere que sea una empresa privada especializada la que seleccione a los candidatos/as adecuados y luego venga la oposición para consolidar la plaza'. Por ello, 'le preguntamos ¿por qué no te parece bien que sean los mismos profesores/as los que elijan al director/a? 'Hay mucho intereses creados, mucha mediocridad', contesta. (DISF; entr. Nº 66; 229: 13-20).

Un poco más adelante, esta misma entrevistada se expresa en los siguientes términos: 'Al oír estas referencias nada favorables al mantenimiento del poder decisorio por parte del consejo escolar, es nuestra obligación buscar los motivos profundos de tal aversión, por lo que le preguntamos ¿qué opinión tienes acerca del los consejos escolares? Ella responde que le parece 'una mera comparsa directiva, un remedo de parlamento para apoyar al cacique de turno para que éste/a pueda repartir prebendas a los mediocres que le rodean'. Su opinión se fundamenta en un caso que tuvo oportunidad de vivir en persona y que, como puede deducirse, no fue para ella una experiencia nada agradable Añade argumentos a su opinión diciendo que "era difamante: no daba a cada persona el lugar que por sus méritos se había ganado, sino que obstruía con fuerza a las personas inteligentes y facilitaba que, al final, se impusiera la mediocridad. Los que realmente valían acababan por irse del centro' (DISF; entr. Nº 66; 230: 13-24).

5.2. A MODO DE SÍNTESIS.

Era consciente, cuando comenzaba a plantearme la investigación que ahora estoy sintetizando, que no iba a resultar nada fácil dar con una respuesta coherente, lógica y suficiente a la pregunta-guía: ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos? Esta ha sido la pregunta que he ido haciendo a todos los participantes -a modo de tema único de examen- y que ellos/as han debido responder de forma argumentada. Pero, a diferencia de lo que es habitual en un examen, era yo mismo quién iba anotando la respuesta al tiempo que dialogaba con mi interlocutor/a, en un intento de provocar en él/ella una exhaustiva y profunda reflexión acerca del tema propuesto, siempre de forma flexible, adaptándose al máximo a la línea argumental que llevaba el participante, pero ejerciendo constantemente un rol de abogado del diablo o de inquisidor que hacía hincapié en las dudas o incoherencias del entrevistado/a sobre el tema, en un intento de provocar en éste/a una meta-reflexión sobre sus propios argumentos desde la luz que proporcionaba el nuevo enfoque de la pregunta ¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?

Sin duda esta pregunta encierra en sí misma una contradicción que no pasa fácilmente desapercibida a los ojos de alguien medianamente entendido en la temática de la organización educativa porque, al menos a priori, los dos modelos referidos en la misma son antagónicos. También así era percibido por los participantes. No obstante, fueron pocos los que después de haber inter-actuado conmigo durante un período que osciló entre 1 y 2 horas en una gran parte de los casos, seguían pensando que no podían hacerse compatibles ambos paradigmas organizativos. Yo había reflexionado mucho previamente acerca de la cuestión e iba dejando caer, durante la entrevista, argumentos diversos que avalaban una solución positiva o todo lo contrario, a la cuestión, procurando hurgar en las contradicciones del discurso del entrevistado/a. Pero todo ello sin perder de vista, en ningún momento, que el 'leit-motiv' de la investigación no era otro que el de ahondar en el hallazgo de argumentos lógicos, coherentes, fiables, que dieran pie a una respuesta científica al tema sugerido.

La variedad de las respuestas ha sido ingente y, como consecuencia, su elaboración resultó sumamente complicada. Ha influido también en ello el hecho –deliberado- de basar la investigación en una pregunta abierta que daba pie a una respuesta sumamente elaborada e imaginativa por parte del participante. Precisamente de eso se trataba, pues mi intención como investigador era hacer que trabajara al máximo la creatividad del entrevistado a la hora de dar su respuesta. Intenté en todo momento que fuera éste/a quién guiara el diálogo, que creara razonadamente su propia respuesta que, como consecuencia, debía ser diferente de la de cualquier otro entrevistado/a, así como de la opinión que, a lo largo del diálogo, dejaba entrever el investigador. Si éste hubiera encauzado la entrevista entre los estrechos márgenes que otorga un guión perfectamente trazado, no se habría obtenido la enorme variedad y originalidad de los argumentos efectivamente hallados durante la indagación. Y justamente esa era la intención: enriquecer con nuevos y/o mejores argumentos el dilema planteado. Creo sinceramente que este objetivo puede darse por conseguido.

Pero, como consecuencia de esta enorme riqueza argumental, aparece una gran dificultad para organizar la ingente cantidad de información obtenida a lo largo del

proceso de investigación, así como para trabajar eficazmente con ella. He hecho todo cuanto ha estado en mi mano para lograrlo pero, mi escasa preparación de partida en esta índole de menesteres junto a la premura de tiempo con que siempre he contado han mermado, sin duda, los resultados obtenidos: la información manejada era tan cuantiosa que una parte importante de la misma se ha tratado o poco, o indebidamente. Por tal motivo, ofrezco de buen grado la información recogida en las 67 entrevistas a todas aquellas personas que, movidas por el interés científico y armadas de la capacidad para ahondar en el proceso investigador, quieran llevar este hasta su extremo en un intento de sacar el máximo partido a la preciosa información disponible. No obstante lo anterior, puede considerarse que, en conjunto, los resultados obtenidos son satisfactorios, porque se ha podido extraer de los mismos un número razonablemente alto de conclusiones válidas (12) que, sin duda, aportan un grado importante de transparencia al tema objeto de estudio.

La conclusión global que he sacado del conjunto del trabajo llevado a cabo es que sí podrían hacerse compatibles ambos modelos o paradigmas directivos si la praxis que lo llevara a efecto fuera planteada correctamente. Es más, creo que conviene hacerlo así en un futuro próximo, pues el modelo vigente, derivado de la LODE (1985) lleva demasiado tiempo manifestándose como insuficiente para acometer los retos que le plantea la sociedad española de principios del siglo XXI, compleja, diversa, muy evolucionada democráticamente y en constante proceso de modernización. Sin duda, las carencias de dicho modelo han sido exhaustivamente puestas en evidencia como también su gran fortaleza, la participación. Simétricamente, se ha intentado ofrecer luz sobre las ventajas e inconvenientes de un hipotético modelo directivo profesional, utilizando la técnica de profundizar en las raíces del mismo y su evolución, de carácter cíclico, a lo largo de la historia del sistema educativo español durante el último siglo y medio. Idénticamente, se han comparado las ventajas e inconvenientes de ambos paradigmas en un intento de analizar con detalle los aciertos y errores de uno y otro con la esperanza de que sirviera, en un futuro, para construir sobre sus ruinas un modelo evolucionado que aglutinara lo mejor de ambos. Pues la cuestión clave radicaba, en definitiva, en saber si sería posible crear ex-novo un nuevo paradigma –modelo, sistema…- fruto de la evolución reflexiva de todos los precedentes que recogiera sus virtudes sin agravar sus defectos.

Y para conseguirlo, sin duda fue un acierto plantear la conocida pregunta: **¿es posible hacer compatibles la dirección profesional y la participativa en los centros educativos?** pues ésta lleva implícitas una serie de connotaciones como, por ejemplo, que existe un modelo participativo de dirección, aunque para algunos no lo sea tanto; que existe un modelo alternativo profesional en otros países que funciona a gran nivel y que, quizá, sería posible construir un tercer modelo que aglutinara lo mejor y soslayara lo peor de ambos adaptado a la idiosincrasia del sistema educativo español. La respuesta a tal pregunta requiere de un alto nivel de imaginación y reflexión, así como de un profundo conocimiento del tema de la organización educativa. **No es fácil responder atinadamente a la pregunta y en ello influye, con demasiada frecuencia, la ideología política o el sentimiento social de quien contesta por tratarse de un tema con fuertes implicaciones políticas**. No obstante, a pesar de estas interferencias de subjetividad manifiesta, lo que realmente cuenta es el razonamiento ofrecido por el participante, la originalidad, consistencia y buen criterio de sus argumentaciones que debían ser probados en el crisol de la réplica llevada a cabo de forma constante por el entrevistador al ejercer su rol de abogado del diablo.

Otra percepción interesante que he tenido a los largo de la realización de la presente investigación es que el modelo directivo español adolece fundamentalmente de una enorme falta de definición aspecto que han destacado, entre otros, Egido (2006) o Batanaz (2000, 2006, 2007): **el modelo emanado de la LODE (1985) no se corresponde con ningún modelo teórico, es decir, no se ajusta a los parámetros definidos por la Teoría de la Organización Escolar.** Quienes legislan al respecto o lo desconocen o no tienen interés en ajustarse a lo investigado sobre modelos educativos. Como consecuencia, se genera una continua lucha de contrarios -entre dos grandes fuerzas, una ideológicamente progresista que defiende un modelo participativo, y otra más conservadora, que se decanta por hacer prevalecer las prerrogativas de autoridad y gobierno- que se manifiesta en la permanente renovación del modelo a través de sucesivas leyes educativas de signo opuesto (una eterna sucesión de la dialéctica tesis-antítesis-síntesis que describiera Marx). **Por tanto, es urgente definir con precisión el perfil de director escolar que más se ajusta a las necesidades del contexto educativo español y plasmarlo en una ley de amplio consenso que no sea modificada en mucho tiempo.** Al respecto se han iniciado estudios sobre dirección por competencias como los de García Olalla y Poblete (2007) que pueden ser un referente.

Y para ello se hace necesario un amplio, sereno y profundo debate de todas las partes implicadas en este asunto -expertos en educación, directores, fuerzas políticas...- que consensúen cual es el perfil de director que se adapta mejor a las necesidades y circunstancias del contexto educativo español y respecten lo pactado. Es necesario para acabar con el desbarajuste que supone el no tener un referente claro, el no saber qué tipo de director se busca y para qué cometidos concretos se precisa. El ejercicio responsable del poder así lo exige. Al igual que la tan famosa búsqueda de la calidad en educación. En bien de todos, precisemos qué director buscamos y atengámonos a lo pactado.

Los más reputados expertos en dirección escolar aconsejan un perfil **de director pedagógico y líder de la comunidad educativa que a la vez sea buen gestor de recursos**. La dificultad estriba en el hecho de que tal tipo de perfil está pésimamente valorado, tanto a nivel económico como profesional, por el sistema, lo que ocasiona que los que quieren ser directores, no den muchas veces el nivel deseable y, los que sí lo dan, tengan ante sí otras opciones profesionales que les son más productivas y se decanten por ellas, lo que conlleva que el sistema educativo se halle permanentemente ante grandes dificultades parta cubrir adecuadamente las vacantes a dirección. Por tanto, se hace imprescindible hacer un esfuerzo que posibilite el ajuste entre estas dos tendencias contrapuestas.

A mi entender, la mejor posibilidad a largo plazo es convertir en profesional la dirección educativa, lo que permitiría aumentar el nivel de exigencia en el perfil de los candidatos a la vez que se les podría ofrecer un nivel de condiciones profesionales muy superiores a las de la actualidad, con lo que desaparecerían la mayoría de las actuales contradicciones. Así está sucediendo desde hace mucho tiempo en la mayoría de los países europeos avanzados, y España debe hacer un esfuerzo de convergencia hacia Europa. En muchos otros ámbitos ya se ha hecho este esfuerzo y con resultados muy positivos, ¿por qué no en este?.

En definitiva y haciendo una apreciación de conjunto, podría decirse que la pregunta realizada era la idónea, pues permitía abrir un adecuado diálogo entre los dos interlocutores implicados en la entrevista, lo que ha permitido recoger unos frutos abundantes y consistentes que pueden ser ampliamente trabajados en un futuro por otros investigadores más experimentados que yo mismo, que adolezco del mal de la inexperiencia en tareas investigadoras. **Pero no cabe duda alguna de que el futuro de la dirección educativa en España tiene un eje de desarrollo claro que pasa por la combinación simbiótica de la participación y la profesionalización de la función directiva.**

Al escribir estas líneas (julio de 2010), después de haber presentado y aprobado la tesis, puedo constatar que mi predicción con respecto a la tendencia profesionalizadora se ha cumplido, al menos en parte y en el ámbito autonómico de Cataluña, a través del *"Decret de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent"* que desarrolla y concreta los preceptos emanados de la LEC (2009), convirtiéndose en lo que me atrevería a llamar la primera norma profesionalizadora de la dirección educativa de primaria y secundaria en el Estado Español hasta el punto de que confiere a las direcciones de centros facultades propias de la Inspección Educativa, como el hecho de ser considerada autoridad pública, el poder de confeccionar la propia plantilla, el poder de contratar y despedir al personal interino, la facultad de iniciar expedientes contradictorios de remoción de funcionarios públicos si se les evalúa negativamente, el poder de evaluar la función docente con asistencia a las clases y la posibilidad de no impartir clase si así se desea. **Creo que las anteriores facultades en manos de la dirección de centros permiten que comencemos a hablar de una verdadera dirección profesional de los mismos.**

5.3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

-AARON COPLAND, M. Y MILBREY WALLIN, M.(2000): ***"Repensando el liderazgo escolar: desde el rol tradicional a una función compartida en un modelo de reforma de la escuela basado en la indagación"*** en Liderazgo y Organizaciones que a prenden, III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Deusto.

-AGIRRE, J.(2006): ***"Autonomía y gestión en los centros educativos"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 3 mayo-junio de 2006.

-ALONSO, M. (2004)**: *"Madera de líder: claves para el desarrollo de la capacidad de liderazgo".*** Barcelona: Urano. Empresa activa.

-ÁLVAREZ, M. (1993): ***"El perfil del director en el sistema educativo español: influencia y modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de dirección"*** (Tesis doctoral) UNED: Madrid.

-ÁLVAREZ, M.(1994): ***"Autonomía del centro educativo y profesionalización de la dirección"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 3, 1994, pp. 16-20.

-ÁLVAREZ, M. (1996): ***"El modelo de dirección LOPEGCE"*** en Organización y Gestión Educativa nº 1, 1996, pp. 7-12.

-ÁLVAREZ, M. (2000): ***"El liderazgo de los procesos educativos"*** en Liderazgo y Organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto, pp.229-330.

-ÁLVAREZ, M. (2001): ***"El liderazgo de la calidad total"***. Madrid: Praxis.

-ÁLVAREZ, M. (2001 b): ***"Los estilos de dirección y sus consecuencias. Bases para su configuración como estrategia de intervención"*** en Álvarez García , J. y Cadrecha Caparrós, M.A. (coords.) "El Centro Educativo. Estructuras organizativas, contexto legal y social, planificación, procedimientos y evaluación". Barcelona: Cisspraxis".

-ÁLVAREZ, M. (2003): ***"La dirección Escolar en el contexto europeo",*** en Organización y Gestión Educativa, abril de 2003.

-ÁLVAREZ, M.(2004): ***"La dirección en la gestión de los centros"*** ponencia en las V Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía sobre Participación y/o Gestión en los Centros Educativos, obtenido de internet.

-ÁLVAREZ, M., ANTÚNEZ, S. Y GAIRÍN, J.(2004 b): ***"El profesorado pierde peso en el proceso de elección del director"*** entrevista en Organización y Gestión Educativa, nº 3, mayo-junio de 2004.

-ÁLVAREZ, M. (2006): ***"La misma dirección para una nueva escuela"*** en Organización y Gestión Educativa nº 3, mayo-junio de 2006, pp.30-35.

-ÁLVAREZ, M. (2006 b): ***"La escuela pública también tiene derecho a una dirección profesional",*** en Avances de Supervisión Educativa nº 4, septiembre de 2006.

-ÁLVAREZ, M.(2007): ***"Modelos de dirección en Europa"*** en http://www.usite.info/encuen/encu52.htm

-ÁLVAREZ DE MON, S. (2001): ***"El mito de líder".*** Madrid: Prentice-Hall.

-ANCABA-MADRID (2006): ***"Conclusiones de las II jornadas: La LOE en la comunidad de Madrid***" (http://amesweb.tripod.com/conclusionesjornadasmadrid.htm).

-ANCABA-MADRID (2006 b): ***"Encuesta al profesorado de institutos de educación secundaria de la comunidad de Madrid"*** en (http://www.ancabamadrid.org/encuesta/).

-ANTÚNEZ, S. Y GAIRÍN, J. (1996)**: *"La organización escolar".*** Barcelona: Graó**.**

-ANTÚNEZ, S.(1997): ***"Mejorar la dirección en época de turbulencias"*** en Cuadernos de Pedagogía nº 262, octubre de 1997.

-ANTÚNEZ, S. (1998)**: *"Claves para la organización de centros escolares".*** Barcelona. ICE Horsori.

-ANTÚNEZ, S. (1999): ***"El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares"*** en Educar, nº 24, 1999, pp. 89-110.

-ANTÚNEZ, S. (2000)**: *"La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas".*** Barcelona: ICE Horsori.

-ANTÚNEZ, S. (2006): ***"La dirección y el gobierno de los centros en la LOE: algunos avances y detenciones"*** en Avances de Supervisión Educativa, nº 4, septiembre de 2006.

-ARIAS, A.R. Y CANTÓN, I. (2006): ***"El liderazgo y la dirección de centros educativos"***. Mataró (Barcelona): DaVinci.

-ARMENGOL, C.(2002): ***"El trabajo en equipo en los centros educativos".*** Bilbao. Cisspraxis.

-AXIA, INFORME DE(2005): ***"Análisis del modelo de gestión y de la función directiva en el proyecto LOE"*** obtenido en http://www.axiacat.com

-BALL, S.J. (1989): ***"La micropolítica de la escuela"***. Barcelona: Paidós.

-BALTASAR GRACIÁN, COLECTIVO (2007): ***"¿Profesionalización o degradación de la dirección?",*** en (http://firgoa.usc.es/drupal/node/37694).

-BARDISA RUIZ, TERESA (1987): ***"La dirección de centros educativos: un problema",*** en Aldaba: revista del centro asociado a la UNED de Melilla, Nº 7, pags. 37-46 (ISSN 0213-7925).

-BARDISA RUIZ, TERESA et alii (1994): ***"La dirección de centros escolares"***, en Edelvives, (ISBN 84-263-3050-9).

-BARDISA RUIZ, TERESA (1995): ***"La participación democrática en las instituciones educativas"*** en Los Retos de la Educación ante el siglo XXI: Congreso de Educación de CEAPA (coord. Por F. Delgado y J. García), pp. 125-142.

-BARDISA RUIZ, TERESA (1996): ***"Órganos unipersonales de gobierno: el director, jefe de estudios y secretario"*** en Manual de Organización de Centros Educativos coord. Por I. Cantón, pp. 197-236.

-BARDISA RUIZ, TERESA(1997): ***"La micropolítica en las organizaciones escolares"*** en Revista Iberoamericana de Educación, nº 15, pags. 13-52 (ISSN 1022-6508).

-BARDISA RUIZ, TERESA (2007): ***"Consenso y conflicto en los centros educativos: escenarios y actores"*** en La Evaluación como instrumento de aprendizaje: técnicas y estrategias, coord. Por P. Díez, pp 87-152.

-BARROSO, J.(1994): ***"La dirección escolar en Portugal. Evolución y tendencias"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 3, 1994, pp. 30-34.

-BASS, B. (2000): ***"El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden"*** en Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto (331-361).

-BATANAZ, L. (2000): ***"Hacia la profesionalización de la función directiva en España: una investigación basada en el pensamiento colectivo docente"*** en "Liderazgo y Organizaciones que aprenden", III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos", pp. 429-439. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

-BATANAZ, L. (2001**): *"I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo español".*** Córdoba: Grupo de investigación sobre Liderazgo Educativo.

-BATANAZ, L. (2005): ***"El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas"*** en Revista Española de Pedagogía, año LXIII, nº 232, septiembre-diciembre de 2005, pp. 443-470.

-BATANAZ, L. (2006): ***"La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas"***, en Avances de Supervisión Educativa, nº 4, septiempbre de 2006.

-BATANAZ, L.(2007): ***"¿Por qué no existe una dirección profesional en los centros docentes públicos de España?"***. Ponencia desarrollada en la VI jornadas de la Asociación de Directivos de la Educación Pública de Cataluña (AXIA) el 9 de noviembre de 2007.

-BATANAZ, L.(2008): ***"¿Un sistema educativo mal dirigido?"*** artículo obtenido en internet (ed1bapal@uco.es).

-BELTRÁN LLAVADOR, F. y BLASCO ALAGARDA, J.(2007): ***"La democracia escolar: lugares y efectos del poder en las organizaciones educativas y su gestión"***, en Organización y Gestión Educativa, nº 1, Enero-Febrero de 2007, pp. 23-25.

-BERNAL AGUDO,J.L.(1995): ***"El director en EEUU. Hacia un rol más colaborativo" en*** (http://didac.unizar.es/jlbernal/dirusa.html)

-BERNAL AGUDO, J.L.(2004): ***"El modelo de dirección LOCE"*** en Organización y Gestión Educativa, núm 3, mayo-junio de 2004.

-BERNAL AGUDO, J.L.(2004 b): ***"La micropolítica: un sentimiento"*** en Organización y Gestión Educativa, núm 4, julio-agosto de 2004.

-BERNAL AGUDO, J.L.(2007): ***"El equipo directivo en los centros educativos",*** curso de doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en jlbernal@unizar.es.

-BISQUERRA, R.(2000): ***"Métodos de investigación educativa. Guía práctica".*** *Barcelona: CEAC.*

-BOLAÑOS BRITO, J.J.(2007): ***"La autonomía en los centros escolares"*** en http://www.gobiernodecanarias.org/educación/udg/insp/Revista2007/content/articulo1/.

-BOLÍVAR, A.(1997): ***"Liderazgo y mejora de los centros educativos"*** en A. Medina (coord.) "El liderazgo en educación", pp. 25-46, Madrid: UNED.

-BOLÍVAR, A.(2000): ***"El liderazgo compartido según Peter Senge"*** en El Liderazgo en las Organizaciones que aprenden, Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, pp. 459-471. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, 2000.
-BOLÍVAR, A.(2000 b): ***"Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades".*** Madrid: La Muralla.

-BOLÍVAR, A.(2001): ***"Liderazgo educativo y reestructuración escolar"*** ponencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Publicado en Actas del congreso, pp.95-110.

-BOLÍVAR, A. (2002): ***"Cómo mejorar los centros educativos"***. Madrid: Síntesis.

-BOLÍVAR, A.(2006): ***"La gestión del conocimiento en el centro escolar como organización que aprende",*** en Organización y Gestión Educativa nº 5, Septiembre-Octubre de 2006, pp. 17-21.

-BONO, E. de(1997): ***"Ideas para profesionales que piensan. Nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral aplicadas a la empresa"***. Barcelona: Paidós.

-BORRELL, N.(1989): ***"Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas"***. Barcelona: Humanitas.

-BORRELL, N. (2006): ***"Evaluación del liderazgo directivo"*** en Organización y Gestión Educativa, núm. 6, noviembre-diciembre de 2006.

-CABADA ÁLVAREZ, J.M.(2009): ***"La autonomía de los centros educativos (I)" en http://comunidad-escolar.cnice.mes.es/810/tribuna.html.***

-CABELLO HERNANDORENA, I. (2004): ***"Pisa morena, pisa con garbo"*** en Cátedra Nova, diciembre de 2004.

-CABELLO HERNANDORENA,I.(1997): ***"Apuntes sobre una dirección profesionalizada"*** en Cátedra Nova, 1997.

-CALVO DE MORA MARTÍNEZ, J. (1994): ***"Localización del liderazgo en las escuelas"*** en Bordón 46 (2), 1994.

-CAMPO, A. (2003): ***"Se busca director o directora: herramienta para la elección informada (selección o designación) del director o directora de un centro escolar".*** En organización y Gestión Educativa, nº2, marzo-abril de 2003 (dossier).

-CAMPO, A. (2004): ***"Se busca director o directora. La selección (elección, designación) informada del director o directora de un centro escolar (2)"*** en Organización y Gestión Educativa, núm 3, mayo-junio de 2004 (dossier).

-CAMPO, A.(2006): ***"Dirección escolar y aprendizaje colectivo"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 5, Septiembre- Octubre de 2006, pp. 8-11.

-CAMPO, A. y FERNÁNDEZ, A.(2006 b): ***"La planificación del desarrollo de los directivos",*** en Organización y Gestión Educativa, nº 6, Noviembre-Diciembre de 2006, Dossier de Herramientas.

-CASANOVA; M. A.(2004): ***"Evaluación y calidad de los centros educativos".*** Madrid: La Muralla.

-CANO GARCÍA, E.(1998): ***"Evaluación de la calidad educativa".*** Madrid: La Muralla.

-CANO GARCÍA, E.(2003): ***"Organización, calidad y diversidad".*** Madrid: La Muralla.

-CANTÓN MAYO, I.(2004): ***"La comunidad educativa innovadora basada en parendizajes organizativos en un contexto de calidad"*** ponencia en el simposium: "La escuela como comunidad profesional y la comunidad educativa", Sevilla, 2004.

-CARBONELL SEBARROJA, J.(2006): ***"Pacto social por la educación"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 6, Noviembre-Diciembre de 2006, pp. 22-24.

-CARNICERO DUQUE, P.(2002): ***"Gestión escolar y gestión de la información. La escuela como organización educativa"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 1, enero-febrero de 2002, pp. 4-7.

-COLL, C.(1994): ***"La profesionalización de la dirección desde el MEC"*** en Organización y Gestión Educativa nº 3, 1994, pp. 41-44.

-CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI(2000): ***"Estudio sobre la Dirección en los centros públicos de la CAPV".*** Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.

-CORONEL LLAMAS, J.M.(2000): ***"Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo: dificultades, contradicciones y necesidades"*** en Liderazgo y Organizaciones que aprenden, Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, pp.185-198. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, 2000.

-CORONEL LLAMAS, J.M.(2003): ***"Liderazgo y gestión en las organizaciones educativas: algunas tareas pendientes de resolver, algunas propuestas para desarrollar"*** en organización y Gestión Educativa, nº6, noviembre-diciembre de 2003, pp. 9-13.

-CORONEL LLAMAS, J. M. (2005)**: *"El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación",*** en Revista Española de Pedagogía, año LXIII, nº 232, septiembre-diciembre 2005, pp. 471-490.

-CHAVARRÍA NAVARRO, X.(2002): ***"La comunicación interna y externa del centro educativo"***, en Organización y Gestión Educativa nº 1, Enero-Febrero de 2002, pp. 8-15.

-DECRET DE LA DIRECCIÓ DELS CENTRES DOCENTS PÚBLICS I DEL PERSONAL DIRECTIU PROFESSIONAL DOCENT (2010), hallado en la página web del Departament d'Educació de Catalunya.

-DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J.(2004): ***"La LOCE y la tendencia conservadora en educación"*** conferencia en el Foro de educación y cultura crítica de Castilla y León. (http://www.comunica-accion.org/foro-ecc/enrique_diez_tend_cons.html.

-DIRECCIÓN PARTICIPATIVA Y EVALUACIÓN DE CENTROS(1996): ***"Actas del II Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes"***. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

-DRUCKER, P. (2002): ***"La Gerencia: tareas, responsabilidades y prácticas".*** Buenos Aires: El Ateneo.

-EGIDO, I.(1998): ***"Directores escolares en Europa".***Madrid: Escuela Española.

-EGIDO, I.(2006): ***"Modelos teóricos y modelos políticos"*** en Avances en Supervisión Educativa, septiembre de 2006.

-EGIDO, I. Y PAREDES, J. (2009): ***"La dirección de centros públicos escolares: su concreción legal en España (1938-1993)"*** artículo obtenido de internet.

-ELLIOTT, J. (2000): ***"La investigación-acción en educación"***. Madrid: Morata.

-EN CLAVE DE CALIDAD: ***"Más de 500 responsables de centros debaten la función directiva"*** en http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/676/info1.html

-ESCAMILLA, A. Y LAGARES, A.R.(2006): ***"La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales".*** Barcelona: Graó.

-ESCUDERO, J.M. Y GONZÁLEZ, M.T. (2006): ***"La coyuntura y el futuro incierto de la LOE"*** en Organización y Gestión Educativa nº 3 mayo-junio de 2006.

-ESTRUCH, J. (2002): ***"La dirección profesional y la calidad educativa".*** Barcelona. Cisspraxis.

-ESTRUCH, J. (2002 b): ***"La crisis del modelo directivo no profesional. Un estudio empírico"*** en Bordón 54 (4), 2002.

-ESTRUCH, J. et alii(2003): ***"La dirección escolar a debate",*** en Cuadernos de Pedagogía, nº 322, marzo de 2003.

-ESTRUCH, J.(2004): ***"La selección de directores escolares en Europa"*** en Organización y Gestión Educativa, núm 3, mayo-junio de 2004.

-ESTRUCH, J.(2004 b): ***"La direcció escolar: final i principi d'etapa",*** en FÓRUM, Revista d'Organització i Gestió Educativa, setembre de 2004.

-ESTRUCH, J.(2007): ***"Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares"***, en http://www.acesc.net/estruch2.htm

-ESTRUCH, J. y MATA, C. (2008): ***"Ante los nuevos retos educativos: una dirección profesional"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 1, Enero-Febrero de 2008, pp. 8-11.

-FEAE(Fórum Europeo de Administradores de la Educación: ***"Por una escuela de todos y para todos"*** en http://www.feae.es/feae_dirección.php
-FEDADI (Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos) (2006): ***"Diez propuestas para la mejora de la dirección y de la calidad de la gestión educativa"*** obtenido en internet.

-FEDADI (2007): ***"La función directiva"*** en Escuela, 05.05.07.

-FERNÁNDEZ, J. (2009): ***"Propuesta contra el absentismo en la dirección escolar"*** en (http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/225/informe.htm).

-FERNÁNDEZ ENGUITA; M. (1993): ***"La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro".*** Madrid: Morata.

-FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): ***"Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario".*** Madrid: AKAL.

-FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(2005 b): ***"Un profesorado comprometido para una educación de calidad"*** en Organización y Gestón Educativa nº 3, Mayo-Junio de 2005, pp. 24-31.

-FERNÁNDEZ, M.J. et al. (2002): ***"La dirección escolar ante los retos del s/XXI".*** Madrid: Síntesis.

-FODIE(2007): ***"La dirección en la estructura de los centros docentes" en (http://www.urg.es/fagarcia/unidades/)***

-FUENTE AGUILAR, P.(2006): ***"La dirección de centros educativos hoy: el poder de lo simple en una situación compleja"*** en Avances de Supervisión Educativa nº 4, septiembre de 2006.

-GAGO RODRÍGUEZ, F.M. (2004): ***"La dirección pedagógica en los Institutos de Esnseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional".*** Madrid: CIDE.

-GAIRÍN, J. (1993): ***"La formación de directivos en España"*** en Organización y Gestión Escolar nº 1, 1993, pp. 29-36.

-GAIRÍN, J. (1995): ***"Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de los centros educativos".*** Madrid: CIDE.

-GAIRÍN, J. (1999): ***"La organización escolar: contexto y texto de actuación".*** Madrid: La Muralla.

-GAIRÍN, J. Y VILLA, A. (1999 b): ***"Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento".*** Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

-GAIRÍN, J.(1999): ***"Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende"*** en Lorenzo, M. y otros, (coord.) Enfoques Comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas, Vol.I, Grupo Editorial Universitario, Granada.

-GAIRÍN, J. y DARDER, P. (2001)**: *"Organización de centros educativos. Aspectos básicos".*** Barcelona. Cisspraxis.

-GAIRÍN, J. y CASAS, M. (2003) (Coords): ***"La calidad en educación".*** Barcelona. Cisspraxis.

-GAIRÍN, J. (2003 b): ***"La formación de directivos: ¿una encrucijada con solución?"***, en Organización y Gestión educativa, nº 2, marzo-abril de 2003; pp. 22-27.

-GAIRÍN, J. (2005): ***"Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones"*** en Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. "Organización escolar, profesioón docente y entorno comunitario". Madrid: Akal.

-GAIRÍN, J. (coord.) (2005 b): ***"¿La descentralización educativa: una solución o un problema?"*** .Madrid: Cisspraxis.

-GARCIA ALEGRE, E. (2006): ***"La autonomía de los centros educativos"*** en Organización y Gestión Educativa nº 3 mayo-junio de 2006.

-GARCÍA MARTÍNEZ, F.A.(2007): ***"Modelo actual de dirección de instituciones educativas no universitarias en Andalucía"***, documento obtenido de internet. DOE, Universidad de Granada.

-GARCÍA OLALLA, A. Y POBLETE RUIZ, M.(2009): ***"El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos. Hacia la construcción de un modelo basado en competencias"***, articulo obtenido de internet (http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/).

-GARDNER, H. et al. (1998): ***"Mentes líderes: una anatomía del liderazgo".*** Barcelona: Paidós.

-GARRIDO ANADÓN, P. (1995): ***"Auditoría y evaluación de centros"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 2, 1995, pp. 32-35.

-GAZIEL, H. et al. (2000): ***"La calidad de los centros docentes del s/XXI: propuestas y experiencias prácticas".*** Madrid: La Muralla**.**

-GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2008)**: *"Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya",*** documento bajado de internet, página web del Departamento de Educación.

-GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2008): ***"Projecte de la Llei d'Educació de Catalunya"***, documento bajado de internet, página web del Departamento de Educación.

-GENTO PALACIOS, S. (1995): ***"El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 3, 1995, pp. 14-19.

-GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): ***"Poderes inestables en educación"***. Madrid: Morata.

-GIMENO SACRISTÁN, J.(2005): ***"La Educación que aún es posible".*** Madrid: Morata.

-GOIKOETCEA PIÉROLA, J.(1997): ***"La construcción del liderazgo pedagógico en un macrocentro de secundaria. ¿Desde dónde empezar?"*** en Organización y Gestión Educativa nº 2, 1997, pp. 3-8.

-GOLEMAN et al. (2002): ***"El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional".*** Barcelona: Plaza y Janés.

-GÓMEZ DACAL, G. (1991): ***"Las funciones directivas y su profesionalización";*** Bordón; 2 (43); pp. 119-129.

-GÓMEZ DACAL, G.(1992): ***"El director de centros: ¿profesional o cargo?*** en La Dirección, factor clave de la calidad educativa, Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

-GORROCHOTEGUI, A.A.(1997): ***"Manual de liderazgo para directivos escolares".*** Madrid: La Muralla.

-HAMEL, P.(1990): ***"La gestión participativa"***. Barcelona: Gestión 2000.

-HESSELBEIN, F. et al. (2004): ***"El líder del futuro".*** Bilbao: Deusto.

-HUNTER, J.C. (1999): ***"La paradoja. Un relato sobre la verdadera esencia del liderazgo".*** Barcelona: Urano. Empresa Activa.

-HUNTER, J. C. (2005): ***"Las claves de la paradoja. Una guía práctica para el líder con vocación de servicio".*** Barcelona: Urano. Empresa Activa.

-ISAACS, D. (2004): ***"Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos".*** Pamplona. EUNSA.

-ICE- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2000): ***"Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre centros educativos".***

-LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (2003): ***"Bases Metodológicas de la Investigación Educativa".*** Barcelona: Ediciones Experiencia.

-LAVAL, C. (2004): ***"La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública".*** Barcelona: Paidós.

-LODE (1985): ***Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio,*** reguladora del derecho a la educación. BOE núm. 159, de 4/7/1985.

-LOGSE (1990): ***Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre,*** de ordenación general del sistema educativo. BOE núm. 238, de 4/10/1990.

-LOPEGCE (1995): ***Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación, y gobierno de los centros educativo.*** BOE de 21 de noviembre de 1995.

-LOCE (2002): ***Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre***, de calidad en la educación. BOE núm 307, de 24 de diciembre de 2002.

-LOE (2006): ***Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo.*** BOE: 4 de mayo de 2006.

-LÓPEZ RUPÉREZ, F.(1994): ***"La Gestión de la Calidad en Educación".*** Madrid: La Muralla.

-LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1997): ***"La mejora de los centros"*** en Organización y Gestión Educativa núm. 2 (1997) pp. 40-44.

-LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2006): ***"La LOE y el fortalecimiento de la escuela pública. Una visión crítica"*** en Organización y Gestión Educativa nº 3 mayor-junio de 2006.

-LÓPEZ MOJARRO, M.(2002): ***"A la calidad por la evaluación".*** Barcelona: Cisspraxis.

-LORENZO DELGADO, M (1994)**: *"El liderazgo educativo en los centros docentes: Técnicas de formación reflexiva y colaborativa".*** Madrid: La Muralla.

-LORENZO DELGADO, M. (1996): ***"El director escolar en la estructura organizativa del centro"*** en Pérez, M. y Torres, J. A.: "Desarrollo curricular, organizativo y profesional", Grupo de Investigación DIEA; Universidad de Jaén.

-LORENZO DELGADO, M. (1997)**: *"El liderazgo del director en el actual movimiento de gestión de la calidad en educación".*** Actas I Jornadas Andaluzas de organización y dirección de centros educativos. Universidad de Granada.

-LORENZO DELGADO, M. (1997 b): ***"El liderazgo para la promoción de la calidad en una institución educativa"*** en Lorenzo, M., Salvador, F. y Ortega, J. A. (1997): Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales. Grupo Editorial Universitario y COM.ED.ES, Granada. pp. 13-32.

-LORENZO, M. (1999): ***"El liderazgo de los centros educativos"***. Madrid: La Muralla.

-LORENZO DELGADO(1999 b): ***"Liderazgo ético en las Instituciones de formación"*** en "Enfoques Comparado en Organización y Dirección de Instituciones Educativas", pp.31-46, Granada: Grupo Editorial Universitario, COM.ED.ES.

-LORENZO DELGADO, M.(2002): ***"La dirección como factor de calidad en los centros educativos",*** ponencia fotocopiada en las VIII Jornades de Direcció Escolar; Bellaterra, 24 i 25 de maig de 2002.

-LORENZO DELGADO, M (2005 a): ***"El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales",*** en Revista Española de Pedagogía, año LXIII, nº 232, septiembre-diciembre.

-LOZANO AGUILAR, J.F.(2007): ***"Ética en las organizaciones"***, en Organización y Gestión Educativa, nº 1, Enero-Febrero de 2007, pp.18-22.

-LLOMPART, I.(2004): ***"Participación del profesorado en la gestión de centros"*** en una mesa redonda de la Fundación Universidad de verano de Castilla y León. Segovia, 6 a 10 de septiembre de 2004.

-LLOMPART, I. et alii (2007): ***"El papel de la dirección en la evaluación y organización docente"*** en Avances de Supervisión Educativa, nº 5, enero de 2007.

-MATA, C. (2006): ***"Órganos colegiados y órganos ejecutivos de gobierno"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 3, mayo-junio de 2006.

-MATA, C. y ESTRUCH, J. (2008): ***"Ante los nuevos retos educativos: una dirección profesional"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 1, enero-febrero de 2008.

-MARTIN BRIS, M.(1995): ***"La participación escolar. Una realidad compleja y decepcionante"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 2, 1995, pp. 8-11.

-MARTÍN BRIS, M.(2001): ***"La coordinación y el trabajo en equipo"*** en Álvarez García , J. y Cadrecha Caparrós, M.A. (coords.) "El Centro Educativo. Estructuras organizativas, contexto legal y social, planificación, procedimientos y evaluación. Barcelona: Cisspraxis".

-MARTÍNEZ LOBATO, E.(2006): ***"La dirección como factor clave de eficacia y de cambio escolar"*** en Avances de Supervisión Educativa nº 4, septiempbre de 2006.

-MARTÍNEZ LOBATO, E. (2006): ***"La dirección: ¿elegir o seleccionar?"*** en Avances en Supervisión Educativa, nº 4, septiembre de 2006.

-MARCHESI, A.(1993): ***"Cambios en el modelo de dirección"*** en organización y Gestión Educativa, nº 1, 1993, pp.17-20.

-MAYKUT, P. Y MOREHOUSE, R. (1999): ***"Investigación cualitativa".*** Barcelona: Hurtado.

-MINTBERG, H. (1983): ***"La Naturaleza del Trabajo Directivo".*** Barcelona: Ariel.

-MINTZBERG, H. (2002): ***"La Estructuración de las Organizaciones".*** Barcelona: Ariel.

-MINTZBERG, H. (2003)**:** ***"Diseño de organizaciones eficientes".*** Buenos Aires. El Ateneo.

-MONTERO ALCAIDE, A. (2004): ***"Muchos los llamados y pocos los elegidos"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 3, mayo-junio de 2004, pp.25-28.

-MORGAN, G. (1990): ***"Imágenes de la Organización"***. Madrid: ra-ma.

-MUNICIO,P.(1994): ***"Dos siglos en busca de la profesionalización"*** en Organización y Gestión Educativa nº 3, 1994, pp.35-40.

-MUNICIO, P. (2000): ***"Herramientas para la evaluación de la calidad"***. Barcelona: Cisspraxis.

-MURILLO TORRECILLA, F.J. Y PÉREZ ALBÓ, M.J.(1998): ***"Implicaciones de la estabilidad de los directivos en la dinámica del centro docente"*** en Bordón 50 (2) 1998.

-MURILLO TORRECILLA, F.J. Y BARRIO HERNÁNDEZ, R.(1999): ***"Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria"*** en Revista de Educación nº 319 (1999), pp.201-222.

-MURILLO, F.J.; BARRIO, R.; PÉREZ-ALBÓ, M.J.(1999 b): ***"La Dirección escolar. Análisis e Investigación".*** Madrid: CIDE-MEC.

-NAVARRO, M. (2002): ***"Reflexiones de/para un director: lo cotidiano en la dirección de un centro educativo".*** Madrid: Narcea.

-CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2007): ***"La participación y la Dirección de los Centros educativos"***, revista cuatrimestral, nº 5, junio de 2007.

-PAZ TANTE, F. DE (2002): ***"La dirección democrática en tiempos de cambio educativo"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 3, mayo-junio de 2002.

-PEDROCHE, E.(2006): **"¿Equipos directivos profesionales?" en http://estherpedroche.blogspot.com/2006/10/equipos-drectivos-profesionales.html).**
-PÉREZ, J.M.(2006): ***"Participación, autonomía y gobierno del os centros educativos"*** en Organización y Gestión Educativa nº 3, mayo-junio 2006.

-PÉREZ JUSTE, R.(1999): ***"Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativa"*** en Bordón 51 (4), 1999.

-PERROW, C. (1991): ***"Sociología de las Organizaciones".*** Madrid: Mc Graw-Hill.

-POBLETE RUIZ, M.(2009): ***"El liderazgo en las organizaciones educativas", (http:// paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/).***

-POPKEWITZ, TH.S.(2000): ***"Sociología política de las reformas educativas"***. Madrid: Morata.

-PUELLES BENÍTEZ, M. de (1993): ***"Estudio teórico sobre las expectativas de descentralización educativa",*** en Revista Iberoamericana de Educación núm 3, septiembre-diciembre de 1993.

-PUELLES BENÍTEZ, M. de (1987): **"Políticas y Administración Educativas".** Madrid: UNED.

-PUELLES BENÍTEZ, M. de (2006): ***"¿Por qué no fue posible el pacto educativo?"***, en Organización y Gestión Educativa, nº 6, Noviembre-diciembre de 2006, pp. 18-21.

-PUIG, J.M. et alii (2000): ***"Cómo fomentar la participación en la escuela".*** Barcelona: Graó.

-REY, R. Y SANTA MARÍA, J.M.(2000): ***"Transformar la educación en un contrato de calidad".*** Barcelona: Cisspraxis.

-RIVAS NAVARRO, M.(2007): ***"Avances, estancamientos y retrocesos en la LOCE. Un análisis crítico pedagógico"*** en http://www.usite.info/debate/deba13.htm

-RUIZ RUIZ, J.M.(1994): ***"El director como líder"*** en Bordón nº 46 (4), 1994.

-RUL, J. (1994): ***"El directivo escolar en España. La formación de directivos"*** en Aula de Innovación Educativa, 24.

-RUL, J. (2006): ***"El modelo escoalr en la LOE. Relaciones entre modelo escolar y calidad educativa"***, en Organización y Gestión Educativa nº 3, mayo-junio 2006.

-SÁINZ, J. A. Y CUBEIRO, J. C. (2005): ***"El club del liderazgo: monólogos entrañables para dirigir con talento".*** Barcelona: Urano. Empresa Activa.

-SARASÚA, A. (2003): ***"La dirección escolar: selección y formación"*** en Organización y Gestión Educativa, núm 2, marzo-abril de 2003 p.2.

-SALAMÉ, J. (2993): ***"La nueva dirección, en marcha"*** en Organización y Gestión Educativa, núm 2, marzo-abril de 2003, p.3.

-SAN FABIÁN MAROTO, J.L.(2004): ***"¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir poder?"***, en Organización y Gestión Educativa nº 4, julio-agosto de 2004.

-SANTOS GUERRA, M. A. (1994): ***"Entre bastidores: el lado oscuro de la organización escolar".*** Archidona (Málaga): Aljibe.

-SANTOS GUERRA, M. A. (1995): ***"La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora".*** Archidona (Málaga): Aljibe.

-SANTOS GUERRA, M. A.(1995 b): ***"Diez principios para evaluar los centros educativos"*** en Organización y Gestión Educativa nº 2, 1995.

-SANTOS GUERRA, M. A. (1999): ***"El crisol de la participación: Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros".*** Archidona (Málaga): Aljibe.

-SANTOS GUERRA, M. A. (2000): ***"La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas".*** Archidona (Málaga): Aljibe.

-SANTOS GUERRA, M. A. (2002): ***"La escuela que aprende"***. Madrid: Morata.

-SANTOS GUERRA, M.A.(2004): ***"El pez en el agua. La micropolítica desde dentro de la escuela"*** *En Organización y Gestión Educativa, nº 4, julio-agosto de 2004.*

-SENGE, P. et al. (1999): ***"La quinta disciplina en la práctica: Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje".*** Barcelona: Gránica.

-SERENTILL I RUBIO, J.(2005): ***"La participación del FEAEC en el pacto nacional para la educación en Catalunya"*** en Organización y Gestión Educativa nº 4, Julio-Agosto de 2005, pp. 8-11.

-SOLER FIÉRREZ, E.(2002): ***"Sobre los inspectores de educación"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 1, Enero-Febrero de 2002, pp. 16-20.

-TOMÁS, M.; BORRELL,N.; TEIXIDÓ, J.(1996): ***"La comunitat educativa envers la direcció escolar. Percepció de la influència de la LOPEGCD en la direcció"***. Fòrum europeo de Administradores de la Educación de Cataluña.

-TOMÁS FOLCH, M.(2002): ***"El diagnóstico del potencial comunicativo de un equipo docente. Un instrumento para averiguarlo"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 1, Enero-Febrero de 2002, Dossier.

-TEIXIDÓ I SABALLS, J.(1996): ***"Els factors interns de la direcció escolar".*** Barcelona: ICE Universitat de Girona.

-TEIXIDÓ SABALLS, J. (2000 a): ***"El acceso a la dirección de un centro escolar público"***, en Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Deusto, pp.523-533.

-TEIXIDÓ SABALLS, J.(2000 b): ***"Perspectivas desde las que se afrontan los procesos electorales a la dirección de una escuela o un instituto"*** en Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.Bilbao: Deusto, pp.533-561.

-TEIXIDÓ, J. et alii, (2000 c)***: "Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos de nivel primario y secundario en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del Proyecto de Dirección e intervención en el proceso electoral"***. CIDE, Madrid.

-TEIXIDÓ, J. (2001): ***"Singularidades en el proceso de acceso a la dirección de una escuela o un instituto público"*** en I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba, 28-31 de marzo de 2001.

-TEIXIDÓ, J. (2005): ***"El lideratge dels canvis en els centres educatius"***. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, en http://www.xtec.net/fp/Gestiódequalitat/VJornada/PonènciaB.

-TEIXIDÓ, J. y BOFILL, J. (2007): ***"Aires nuevos en la dirección"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 1, Enero-Febrero de 2007, pp.9-12.

-TEIXIDÓ, J.(2007 b): ***"El acceso a la dirección escolar: de la LOCE a la LOE"*** en joan.teixido@udg.es

-TEJERO, A.(2009): ***"Profesionalización de los directores de centros públicos" (http://comunidad-escolar.cnice.mes.es/829/tribuna.html).***

-TORRES RUBIO, F. (2007): "Autonomía de centros, ¿qué autonomía?" en (http://firgoa.usc.es/drupal/node/38043).

-TORRES SANTOMÉ, J.(2001): ***"Educación en tiempos de neoliberalismo".*** Madrid: Morata.

-USITE (Unión Sindical de Inspectores de Educación)(2004): ***"Conclusiones del V encuentro de Inspectores de Educación. Madrid" en (http://www.usite.info/encuen/encu54.htm).***

-VÁZQUEZ CAZÓN, M.I.(1995): ***"Participación activa de los padres/madres en la escuela (experiencia)"*** en Bordón 47 (4), 1995.

-VÁZQUEZ RECIO, R.(2002):***"La Ley de Calidad: la confirmación dela profesionalización de la dirección escolar"*** en "Andalucía Educativa" nº 33, octubre de 2002.

-VÁZQUEZ RECIO, R. y ANGULO RASCO, F.(2006): ***"La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa"*** en REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, vol.4, nº 4e.

-VICENTE ALGUERÓ, F. de (2001): ***"La búsqueda de la calidad: la dirección escolar en los centros públicos"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 3, mayo-junio de 2001.

-VICENTE ALGUERÓ, F. de (2007): "Notas para una pequeña historia: de la LOGSE a la LOCE (1990-2002) en http://www.libertaddigital.com/ilustracion_liberal/articulo.php/519

-VILLA SÁNCHEZ, A. et alii (1998): ***"Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio"***. Bilbao: ICE Univesidad de Deusto.

-VILLA SÁNCHEZ, A. Y GARCÍA OLALLA, A.(2003): ***"El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate"*** en Organización y Gestión Educativa, nº 2, marzo-abril de 2003, pp.4-15.

-VIÑAO FRAGO, A.(2005): ***"La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural" e n*** Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. "Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario". Madrid: Akal.

-WHITTY, G. et alii(1999): ***"La escuela, el estado y el mercado".*** Madrid: Morata.

5.4. ANEXO. ESTRATEGIAS DE RIGOR: 4 entrevistas corregidas por los entrevistados.