

Liderazgo directivo en los centros educativos: salir de la maraña de la confusión

Serafín Antúnez, Patricia Silva

Mejorar las prácticas directivas es un deseo y una tarea permanentemente inacabada. Este anhelo resulta inalcanzable cuando se confunden concepciones sobre qué supone dirigir un centro y, más aún, si contribuimos a aumentar el desconcierto con nuestras reflexiones. En este artículo, sugerimos ideas a las personas que desempeñan funciones directivas y a quienes elaboran los programas de formación continua.

PALABRAS CLAVE

DIRECCIÓN DE CENTROS

LIDERAZGO

PROYECTO DE DIRECCIÓN

TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO



¿DIRIGE UN CENTRO? ¿USTED ES UNA PERSONA LÍDER!

Al director o directora de un centro educativo se le asigna automáticamente el atributo de líder institucional en muchos de los escritos académicos y de los contenidos de los preceptos legales. Se da por supuesto que se identifica y encarna ese rol por el mero hecho de tener la autorización administrativa para ejercer el cargo a través de una credencial. De ese modo, se le invoca en reuniones o conversaciones diversas con locuciones como: «Ustedes, como líderes escolares, tienen que...», «El director, desde el liderazgo que ejerce, puede o debe...» u otras similares que podrían leerse en determinados textos. Sin embargo, **dirigir y liderar no son términos que puedan emplearse de modo indistinto e**

intercambiable. Entre ambas nociones hay algunas diferencias importantes. Veamos qué comparten y en qué se diferencian una de la otra.

Quienes dirigen y quienes lideran un centro comparten la realización de tareas orientadas a influir en quienes trabajan en él con el fin de movilizarlos hacia el rumbo que se ha acordado seguir. De este modo, si, por ejemplo, se acordó implementar un determinado proyecto de mejora, ambos actores llevarán a cabo tareas como coordinar acciones, motivar, gestionar recursos, instar a que se cumplan los acuerdos que se van tomando, mantener el rumbo, orientar procesos, etc. Intentan conseguir resultados a través del trabajo de otras personas. Para ello, entre otras cautelas, procurarán crear las condiciones favorables, proporcionar los medios

El líder no desempeña sus tareas valiéndose de un cargo reconocido en un documento. No lo necesita

necesarios o pondrán especial interés en saber pedir las cosas a los demás de un modo adecuado (competencia cardinal esta, tanto para quienes dirigen como para quienes lideran). También comparten otra característica fundamental: necesitan de una autoridad para ejercer aquella influencia.

Examinemos ahora qué les diferencia. La persona a quien llamamos *director o directora* desempeña un cargo reconocido oficialmente en un documento: un nombramiento, un acta, una cédula. Tiene una autoridad recibida de una instancia administrativa externa al grupo, de acuerdo con una disposición legal. Una autoridad que –se supone– es merecida debido a un currículum profesional excelente y la valía mostrada en un concurso que cumple con los principios constitucionales de legalidad. Aunque podría no serlo si el procedimiento fue licencioso y arbitrario, de igual modo recibiría esa autoridad formal.

La persona a quien llamamos *líder* no desempeña sus tareas valiéndose de un cargo reconocido formalmente en un documento. No lo necesita. Tiene una autoridad ganada, merecida, aceptada y reconocida por el grupo. **En un instituto podríamos encontrar a una docente que tiene más capacidad de liderazgo que la directora, que influye en el grupo mucho más que ella.** Que ejerce aquella influencia de manera personal o, mejor aún, junto con otras personas mediante un liderazgo distribuido y sostenible.

La autoridad necesaria y deseable, propia de la persona experta, no se consigue de modo automático

con un nombramiento ni con la mera acumulación de años de ejercicio. Se construye y se sostiene en el tiempo a través de ampliar y actualizar el conocimiento sobre los asuntos relacionados con el ejercicio de las tareas propias del cargo y del desempeño de prácticas profesionales eficientes y ejemplares. Ambos aspectos se pueden mejorar mediante la práctica reflexiva individual frecuente (autoconocimiento) y compartida con las personas con quienes se conforma el equipo directivo y de la formación permanente a través de sus múltiples modalidades y formatos. **Habrà que reconocer con humildad que, salvo excepciones, se accede a la dirección escolar sin disponer de los conocimientos y las competencias necesarias.**

Del mismo modo que lo que Crawford (2005) nos planteaba respecto a la aparente contradicción entre dirección y liderazgo distribuido, conviene considerar y analizar la beneficiosa y necesaria simbiosis entre dirección y liderazgo (ahora sin «apellido»). Nuestros centros necesitan de directores y directoras que lideren y de personas líderes que dirijan.

EL PROYECTO DE DIRECCIÓN Y SUS CORSÉS

El acceso a la Dirección en los centros de titularidad pública está regulado mediante leyes y reglamentos en los que se establece que las personas aspirantes elaboren y defiendan un proyecto de dirección (PdD). El requisito nos parece poco discutible, sin dejar de

Los centros necesitan de directores y directoras que lideren y de personas líderes que dirijan



echar en falta indicaciones similares para los centros privados concertados, ya que se financian en buena parte con el dinero público. La elaboración del PdD está fuertemente vinculada a la concepción que se

¿Cómo mejorar el funcionamiento de un centro a través de un PdD sin conocer sus fortalezas y debilidades?

tenga de él y de su finalidad. Las autoridades educativas en estos últimos años, como consecuencia de la voluntad por reglamentar los procedimientos de acceso a la función directiva, han establecido normativas: órdenes y resoluciones que, dada su profusión en los detalles y las especificaciones a las que se obliga a atenerse, conducen a procesos de confección cuyo producto se asemeja más a un documento burocrático y formal que a una propuesta creativa, idiosincrásica y original.

El afán por la estandarización conduce a producciones que, por tener que ceñirse a especificaciones reglamentarias poco flexibles y no incurrir en defectos de forma, inducen a dos equivocaciones. Una de ellas es la de incluir las líneas directrices y objetivos que conseguir durante el período de gestión sin el debido y necesario diagnóstico realista y cierto que lo justifique. La otra es la de atribuir al documento un carácter exclusivamente técnico, a modo de guía cerrada y como expresión de predestinación precisa e inequívoca.

El PdD debería ser abierto, susceptible de revisión y mejora constantes, elaborado e implementado colaborativamente

Veamos la primera. En el estudio de Polo y Huertas (2016), se indica con claridad que solamente en las normativas de siete de las diecisiete comunidades y ciudades autónomas se establece que el PdD deba incluir un diagnóstico. Es decir, en el resto de ellas no se considera necesario hacerlo. Con esa omisión ¿no se desvirtúa de raíz la razón de ser de un proyecto? ¿Cómo se pueden elaborar objetivos, líneas de acción, así como evaluar su implementación sin partir de un análisis diagnóstico? ¿Cómo se mejora el funcionamiento de un centro a través de un PdD pertinente sin conocer las fortalezas y debilidades de la institución ni las causas de unas y otras a través de diversas fuentes y técnicas de obtención de información?

Por otra parte, solo en dos de dichos entes autónomos se establece que el proyecto incluya un apartado de justificación y fundamento. Es precisamente en ese epígrafe donde quienes lo elaboran tendrían la ocasión de expresar, aunque fuese de forma breve, cuál es la concepción que tienen de él, qué utilidad y sentido le atribuyen, los valores en que se

fundamenta la propuesta de dirección que se presenta y con los que se comprometen, etc. Parece ser que no se considera necesario. Pero, por otra parte, es comprensible si se concibe el proyecto como un documento simplemente administrativo. Esa especie de escritos no suelen requerir de reflexiones y declaraciones que justifiquen su contenido.

Todo ello constituye el resultado de entender el PdD desde una perspectiva de racionalidad meramente técnica. Se presuponen los centros educativos como organizaciones (si es que hay alguna) donde todo es predecible, las personas se manifiestan del modo esperado; la estructura, las funciones de unos y otros y las normas de operación están claramente establecidas; todo el mundo las comprende del mismo modo y existe una cultura «neutra» o, de algún modo, favorable a lo que se pretende llevar a cabo. Resulta bonito, pero es, en buena medida, utópico.

Un PdD, más que un documento de apartados rígidos y estandarizados, de un valor solamente burocrático, debería constituir un contrato de compromiso entre quienes lo construyen e implementan y todos los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, una herramienta que debería ser la referencia en la que encontrar la razón y la justificación de las decisiones que continuamente deben tomarse en el centro educativo; así, un instrumento abierto, susceptible de revisión y mejora constantes, ela-

borado e implementado de forma colaborativa.

Por otra parte, en nuestra legislación se establece que el ejercicio de la dirección en los centros públicos está dividido en períodos de cuatro años. Pues bien, resulta muy frecuente comprobar cómo, a la hora de efectuar indicaciones para la elaboración de los PdD, se solicita que se formulen cuáles serán los objetivos generales que orientarán la tarea directiva durante ese tiempo. Nos parece imprescindible. Sin embargo, ya no nos lo parece tanto cuando se pide también que para cada uno de ellos se exprese, hasta el último detalle, cuáles serán las acciones precisas para alcanzarlos, los plazos concretos de realización de cada una, las personas responsables determinadas, la especificación de los recursos que serán necesarios y los indicadores de logro de unas tareas que se llevarán a cabo tal vez ¡40 meses después de elaborar el proyecto!, defenderlo y aspirar a que sea evaluado satisfactoriamente. ¿Es posible semejante predicción sin poseer extraordinarias facultades de acierto adivinatorio?

No se considera de modo suficiente la idea de que todo proyecto debe ser flexible, revisable y acorde con nuevos y sucesivos diagnósticos. En un escenario que, sin duda, será cambiante y en el que se deberán encontrar respuestas adecuadas ante nuevos problemas o la implementación de nuevas ideas e iniciativas no previstas y, a menudo, ni siquiera imaginadas inicialmente.

Esperemos que la puesta en marcha y evaluación de propuestas para orientar los procesos de apoyo y evaluación de la función directiva desde un enfoque formativo, como las precursoras del País Vasco (2014), sean exitosas y nos ayuden a esclarecer caminos, siempre difíciles de recorrer, pero todavía hoy intrincados. •

 **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CRAWFORD, M. (2005): «Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?». *School Leadership and Management*, vol. 25(3), pp. 213-216.

GOBIERNO VASCO (2014): *Guía para la evaluación del ejercicio de la función directiva*. Vitoria. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Gobierno Vasco.
 POLO, I.; PUERTAS, G. (2016): «Los proyectos de dirección y su incidencia en la mejora de los centros educativos». *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Supervisores de Educación de España*, núm. 25. Disponible en: goo.gl/Hm2f8w

 **HEMOS HABLADO DE:**

- Dirección de centros.
- Liderazgo en centros.
- Trabajo en equipo del profesorado.

 **AUTORÍA**

Serafín Antúnez
 Universidad de Barcelona
santunez@ub.edu

Patricia Silva García
 Universidad de Lleida
silva@pip.udl.cat

Este artículo fue solicitado por AULA DE SECUNDARIA en febrero de 2018 y aceptado en julio de 2018 para su publicación.

Llicència a Antúnez Marcos, Serafín



Inglés para fines sociales y de cooperación

Guía para la elaboración de materiales

Cristina A. Huertas Abril, M.ª Elena Gómez Parra (coords.)

17,50 €

ANÁLISIS Y ESTUDIOS 8



Cristina A. Huertas Abril, M.ª Elena Gómez Parra (coords.)

El libro tiene como objetivo fundamental el desarrollo y la creación de materiales educativos en los que se aborden temáticas con impacto social (cooperación al desarrollo, género, soberanía alimentaria, inmigración y crisis de los refugiados, solidaridad, medio ambiente, etc.), con la necesaria actualización y rigor científicos, conducentes a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.



 Hurtado, 29. 08022 Barcelona

 info@irif.eu

 www.grao.com

 934 080 464