

## **LA CAJA DE PANDORA DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS. APORTACIONES DE UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

*Rosa Vázquez Recio y Félix Angulo Rasco*

### **INTRODUCCIÓN**

Desde los últimos años de la década de los ochenta y principios de los noventa se ha producido una creciente y abundante literatura sobre la dirección de centros y su vinculación con la calidad, ganando terreno como consecuencia del protagonismo que se le ha reconocido cuando se ha intentado comprender lo que ocurre en las organizaciones educativas y sus porqués desde las nuevas tendencias de gestión de centros educativos. De este modo, el replanteamiento y la revisión de la organización de las instituciones educativas requiere, cual necesidad prioritaria, analizar ese fenómeno que ha colocado a la dirección de centros, y en concreto, a quien asume esa función, a la cabeza del conjunto de factores que inciden en el buen funcionamiento y calidad organizativa. Las viejas y las nuevas conceptualizaciones sobre el tema comparten, guardando diferencialmente sus características, una visión técnica sustentada en la racionalidad instrumental, que, no obstante, hace aguas en el día a día de los centros escolares debido, precisamente, a su carácter complejo producto del entramado micropolítico en el que se desenvuelven y evolucionan. Ante una realidad cambiante y sujeta a múltiples elementos, la acción directiva no puede quedar supeditada ni a un conjunto de funciones establecidas normativamente ni tampoco que sea correlacionada con el liderazgo. Llegados a este punto cabe preguntarse: ¿la dirección de centros es asunto de una única persona? ¿podemos decir que el ejercicio de la dirección se simboliza de una sola forma o bien podríamos decir que existen estilos de dirección? ¿qué estrategias de trabajo pueden ser identificadas y cuáles de ellas incide positivamente en el buen funcionamiento de los centros educativos? ¿la acción directiva se ve influenciada por los intereses políticos e ideológicos de los agentes de la escuela, por las motivaciones personales y/o colectivas? ¿cómo se percibe el dualismo ser representante del centro y de la administración?

En lo que sigue, vamos a intentar dar respuesta a algunos de estos interrogantes tomando como fuente directa los resultados obtenidos de la investigación llevada a cabo a luz del proyecto "Comprendiendo la gestión de la autonomía de los centros escolares" aprobado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). De este modo, y en la primera parte, vamos a dar algunas referencias básicas sobre el proceso de investigación para pasar a las conclusiones de la investigación, estructuradas en diversos apartados, según tópicos, en la segunda parte: el primer apartado está dedicado a la coherencia, cooperación y la sintonización en el equipo directivo; el segundo, a la gestión misma de los equipos directivos; el tercero, está centrado en el análisis de los estilos de dirección y diversidad de equipos directivos; el cuarto, el difícil equilibrio de la dirección, situada entre realidad escolar y administración; el quinto, una reseña a la profesionalización de la dirección; el sexto y último, las diferentes modalidades de organización escolar como un factor a tener en cuenta en la comprensión de la vida del centros educativos y en la definición y configuración del papel de los directores/as y equipos directivos. Es este último aspecto un elemento fundamental a la hora de intentar conocer y comprender la gestión, funcionamiento y organización de los centros educativos.

## 1. PINCELADAS DEL MARCO METODOLÓGICO

Como apuntábamos antes, los resultados que presentamos sobre la dirección de centros y equipos directivos, forman parte de las conclusiones obtenidas en una investigación sobre Gestión y Autonomía en los centros escolares, realizada en las ciudades de Málaga, Sevilla y Cádiz.

La metodología que seguimos en el desarrollo de la investigación ha sido fundamentalmente la de la entrevista semiestructurada, que contaba con ámbitos de indagación previos a la realización de las entrevistas y las ventajas de la entrevista etnográfica en profundidad con espacios de diálogo abierto para los que participaban en ella. Uno de los ámbitos de indagación que se planteó previamente fue el de Dirección/Liderazgo. La semiestructuración propicia que la persona que investiga, pueda mantener la atención sobre ciertas problemáticas y situaciones que hemos denominado ámbitos de indagación. Pero al ser una entrevista etnográfica, esta estrategia metodológica permite que la persona que entrevista pueda adaptarse al contexto de ésta y al sujeto entrevistado, sin que las imposiciones que suelen introducir los cuestionarios y las encuestas. Las entrevistas tienen como objeto conocer las opiniones, implicaciones, acciones y significados de agentes externos e internos, al partir de la convicción de que los centros escolares no están aislados, sino que se encuentran inmersos en unas redes externas a ellos mismos, redes que son a su manera institucionales.

En total se realizaron 135 entrevistas, 85 a agentes internos y 50 a agentes externos. En el apartado de agentes internos incluimos los siguientes: dirección y equipo directivo, docentes, coordinadores de ciclo, departamento/seminarios, inspección, equipo de asesores del CEP y equipos de orientación educativa. Se realizaron una serie de seminarios para conseguir algo de “homogeneidad” en los tres equipos para la realización de las entrevistas; el seminario también tuvo un carácter formativo<sup>1</sup>.

Debido a que en la segunda parte del artículo aparecerán fragmentos de entrevistas, es conveniente aclarar en este momento el valor de las claves que hemos utilizados y que identifican a los informantes. La estructura de las claves se compone de tres elementos: EN (entrevista) seguida del número de la entrevista (por ejemplo, EN2) y el agente-informante (por ejemplo, Psi: “psicopedagogo/a”; Di: director/a de primaria; DiS: director/a de Secundaria; Ins: inspector/a; APA: padre/madre; JES: jefe de estudios; AS: asesor/a).

## 2. SITUANDO EL TEMA: PRIMERAS REFERENCIAS

En cualquier institución existe un punto clave que, de un modo u otro, se constituye en la pieza básica y en el catalizador de su funcionamiento y estructura organizativa. Dicho punto en los centros educativos, es la Dirección y el Equipo Directivo, que adquieren un protagonismo y unas responsabilidades que resultan incuestionables. Hoy en día parece que hablar de la organización y gestión de los centros educativos es hablar de la dirección y del equipo directivo como si se tratase del único componente explicativo y determinante de lo que ocurre en los mismos. Es, podríamos decir, el efecto imán. No obstante, no podemos obviar que existe una generalizada conciencia sobre la importancia de la dirección y del equipo directivo para la vida y el desarrollo educativo de los centros escolares; un papel, que como veremos, adopta formas diversas en función de las particularidades que

---

<sup>1</sup> Además de las entrevistas se realizaron cuatro grupos de discusión; en este artículo sólo hemos empleado los datos extraídos de las entrevistas semi-estructuradas.

cada centro educativo presenta. Se dice de la dirección y del equipo directivo que son los "aglutinadores", "la pieza clave del funcionamiento", la "correa de transmisión", y quienes tienen la tarea de ir abriendo los caminos. En este sentido, director/a y equipo directivo, pese a que en reiteradas ocasiones surge la idea de la colaboración y el consenso, la participación y la responsabilidad de todos los miembros implicados en el funcionamiento de los centros educativos, siempre se dibuja la imagen de "encabezar" y "dirigir" al colectivo.

*La dirección es clave por mucho que se diga, es clave porque al fin y al cabo es digamos la correa de transmisión entre el propio centro y otros estamentos de la administración, y el implantar el nuevo sistema o no, pues sí, la dirección y el equipo directivo en su conjunto es quien organiza las cosas y da todos los pasos y provoca las reuniones y provoca el debate entre las gentes y demás; yo creo que eso sí, sí funciona (EN12AS).*

*El equipo directivo es la pieza clave de un centro (EN54Ins).*

Conviene recordar, por otra parte, que existe la función y existe un sistema reglado, – recientemente establecido –, para su acceso, pero, salvo en los casos de permanencia continuada, ser director o directora o pertenecer al equipo directivo no implica desprenderse definitivamente de su origen, esto es, la docencia, que supone la primera y básica identificación y por la que, en definitiva, se accede a la enseñanza. Sin embargo, en ocasiones se produce ese desprendimiento, esa ruptura con la realidad inmediata de la vida del centro y con la práctica docente. En esos momentos los procedimientos burocráticos en los que queda atrapada la función directiva hacen que ésta se vaya apartando de esa realidad; un distanciamiento que en algunos casos es buscado por su forma de asumir el papel de la dirección, pero en otros, más mayoritarios, se produce inconscientemente al ser arrastrado por la corriente de las exigencias y requerimientos burocráticos así como de las funciones y tareas que rozan lo pedagógico.

En orden a lo que venimos comentando, se aprecia una marcada tendencia a dar por sentadas y aceptadas una serie de cuestiones que se presentan como hechos constatados. Pero es un asunto que no resulta del todo sorprendente si tenemos en cuenta la literatura científica y las regulaciones administrativas: se están consolidando nuevos modelos de organización y gestión de centros educativos que exigen claramente la presencia y la actuación de una dirección diferenciada, como eje central sobre el que reestructurar la vida del centro, incluso en los casos de mayor grado de descentralización interna; unas medidas oficiales que han forzado la separación no solamente simbólica sino fáctica entre "equipo directivo" y "equipo docente", y con ello, "función directiva" y "función docente".

### **3. COHERENCIA Y COORDINACIÓN EN EL EQUIPO DIRECTIVO: ¿ EXCEPCIÓN O PRÁCTICA COTIDIANA?**

Sobre las percepciones que se poseen en torno a la dirección podemos, en general, podemos diferenciar dos polos opuestos y radicalmente enfrentados. Por una parte, algunas experiencias registradas indican que el equipo directivo se conforma como un grupo coherente de individuos coordinados y con un claro sentido de sus funciones; una coherencia interna y coordinación que se entiende como un factor evidente, y casi incuestionable, del buen funcionamiento del centro escolar,

*cuando algún centro funciona bien, es fundamental porque el equipo directivo está cohesionado; si no hay cohesión esto es un desastre (EN2Di).*

La cohesión, el trabajo en grupo y colegiado (cuando se da) conlleva una fuerte dedicación y la evidente asunción de responsabilidades. Pero, la cohesión no es sólo una cuestión de personalidades, sino el resultado del esfuerzo intencionado por hacer las cosas bien en el que destaca la coordinación entre las distintas funciones asumidas por los miembros del equipo directivo: *"tenemos muy claro que esto es un equipo, que cada uno tiene sus funciones y que tenemos que coordinar entre nosotros para que esto tenga coherencia"* (EN28Di). En este sentido, no obstante, también encontramos los casos en los que junto a la coordinación entre funciones, se produce un fenómeno de intercambio en el que pierden el carácter de "funciones de propiedad" de cada uno de los miembros del equipo directivo.

*Sí, pero también eso lo puede llevar ella; o sea, en un momento determinado, va a Delegación ella o voy yo, que vamos, indistintamente* (EN23Di).

*Es decir, hay funciones que incluso si cogiéramos la ley, el reglamento este que tenemos aquí, pues dice 'funciones del director: esta, esta y esta; funciones del secretario: tales; funciones del jefe de estudio...; pues hay algunas cosas que el jefe de estudios hace aunque son funciones del director y al revés, funciones que hace el director que son del jefe de estudios, de secretario, o sea, compartimos muchas cosas* (EN28Di).

En relación al intercambio de funciones encontramos la posición de que lo adecuado y lo que garantiza la coherencia del equipo no es esa flexibilidad en la asunción de tareas sino en la definición precisa y clara de cuál es competencia de cada miembro, "no se meten uno en el otro, por lo que me parece bastante positivo" (EN40Psi). También podemos añadir, a lo que venimos exponiendo (la coherencia, el intercambio y la coordinación de funciones), una cuestión que a veces puede llegar a convertirse en un asunto conflictivo: ¿la coherencia, coordinación e intercambio implica que todos los miembros tengan la misma opinión y piensen lo mismo? Aquí nuevamente encontramos la visión de quienes consideran que tienen que coincidir puesto que entonces no pueden ser llamado equipo y la visión contraria, que distingue entre los principios que se deben compartir como equipo directivo que se ponen de manifiesto en las actuaciones y planteamientos de trabajo y las propias concepciones y opiniones personales en tanto en cuanto se tratan de personas diferentes.

*Sí veo que hay una adecuada cohesión(...)vamos que uno sigue las líneas del otro cuando tiene que exponer algo en público, en el claustro...o tienen que tomar una decisión* (EN40Psi).

*Entonces hay una cohesión muy grande en el equipo directivo, y además, cada uno somos distintos, es decir, que no quiere decir eso que los tres tengamos ni siquiera, a lo mejor, la misma visión, sino somos distintos, pero tenemos muy claro el trabajo en equipo* (EN28Di).

El trabajo en equipo, una cuestión por otra parte, reconocida como esencial para el funcionamiento del centro educativo, se canaliza mediante reuniones periódicas: unas reuniones que en ocasiones no está sujetas a la planificación sino que en razón de las necesidades y circunstancias puede ampliarse o producirse de forma inesperada.

*Hay un equipo, realmente hay un equipo, nos reunimos y algunas veces nos dan dos horas y media aquí otra vez, después de las dos que ya habíamos tenido anteriormente, y además se ven en los resultados, ¿no?* (EN31Di).

*Es un equipo y tienen reuniones constantemente entre todos ellos y participan todos a una* (EN42 APA).

Hasta aquí uno de los polos en los que se reparten las opiniones; el otro, por el contrario, señala la carencia de cohesión del equipo y la descoordinación. Situaciones que, como cabría esperar, provocan el descontento y la desconfianza en el profesorado.

*La forma de actuar del equipo directivo, bueno, yo empezaría por la cohesión, yo creo que no, que en el equipo directivo no hay una cohesión en el sentido de que no todos participamos o...todos los que componen el equipo directivo, hoy por hoy, no tienen una conciencia...ni vamos todas a una, aunque yo...aunque soy del equipo directivo y estoy allí...pero...yo creo que no, que efectivamente, hay personas o miembros del equipo directivo que no están en la misma onda que los demás (EN36Psi).*

Dentro de esta situación de no coherencia y descoordinación, encontramos el marco adecuado para plasmar la idea que comentábamos en los momentos iniciales relativa al fenómeno de distanciamiento del equipo directivo de la realidad de la vida del centro educativo: "yo llego un día que entraba a las diez de la mañana a clase, y el director estaba preocupado porque el inspector había ido temprano y entonces estaba...quería hablar con él de las finalidades educativas. Pero él decía que no sabía, que lo habría hecho otra persona. De modo que un año después cuando se habían elaborado las finalidades educativas que eran, hace tres o cuatro años, el primer elemento dentro del proyecto educativo de centro que se elaboraba, hasta el director del propio centro en un momento determinado, que se le dice '¿qué se ha puesto allí?', '¿por qué se ha puesto?', en fin, '¿qué intención tiene?', '¿cómo la ha asumido la comunidad educativa? No es que no siquiera supiera dónde están esos detalles, es que ni siquiera sabía por qué se habían puesto unas finalidades educativas y otras ¿no?', cuando ya había pasado mucho tiempo. Es una anécdota, evidentemente, pero que demuestra de alguna manera la falta de asunción, o bien de parte del proyecto educativo por toda la comunidad educativa, pero incluso hasta por la dirección del propio centro" (EN3Di).

En esta cita, podemos comprobar cómo la descoordinación puede llegar a implicar un claro desconocimiento de compromisos curriculares que el centro ha tenido que satisfacer. La descoordinación como basamento de la dirección se transmuta en aislamiento con respecto a responsabilidades que el centro tiene y probablemente en la reducción de las funciones directivas a las rutinas organizativas mínimas y esenciales. En ningún caso, la *función directiva se proyecta sobre la vida educativa del centro*.

Algo semejante se podría señalar con relación a la situación –arriba citada y comentada– en la que ni siquiera un miembro del equipo directivo se siente partícipe de una idea o de un conjunto de relaciones comunes y entrelazadas. En estos casos, el equipo directivo, parece más un conglomerado de individualidades separadas con la mínima cohesión establecida por las interacciones formales que les permite ser identificados como "equipo directivo".

#### **4. LA GESTIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: UN MAPA NADA SENCILLO**

El apartado anterior nos abre el camino para adentrarnos en un tema que, a la postre, resulta complejo. Estamos haciendo referencia a la gestión de los equipos directivos. Para dar el primer paso, no hemos encontrado nada más esclarecedor que la siguiente cita, proveniente de un inspector:

*Debe ser el equipo directivo la entidad, por llamarla de alguna forma, que está a caballo entre el centro y la propia administración educativa, que sea el puente, la conexión y que sea capaz de*

*adecuar la norma a la realidad educativa, porque lógicamente la normativa se hace cumplirla (EN55Ins)<sup>2</sup>.*

De su lectura puede extraerse que el equipo directivo se presenta como un importante resorte de traspaso de información entre la administración y el cuerpo docente. Pero piénsese que no se trata de cualquier información sino de una *información normativa*, que se transmite a los centros para que sea cumplida y satisfecha por los mismos. A la vista de esta visión, cabe preguntarnos si el papel de los equipos directivos en los centros es éste. No hay que dar muchas vueltas para llegar a la conclusión de que su papel es otro diferente; no obstante, existe algo de verdad no baladí en los planteamientos del inspector. De este modo, aunque en algunos casos no se lo planteen directamente en cuanto asuman los equipos directivos que la cuestión administrativa no es lo que justamente determina su trabajo [*"el motivo administrativo, la cuestión administrativa ¿eh? para nosotros es secundaria"* (EN2DiS)], lo cierto es que puede llegar a tener un peso considerable y determinante en su trabajo y actuación.

*Nosotros elaboramos el Proyecto de Centro, porque bueno, aparte por el Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios. Orientaciones las que han ido apareciendo en los distintos...en la documentación que va recibiendo. Por parte de los...documentación oficial ¿no? Los BOJAs y además y por parte de las mismas editoriales que han mandado materiales y van ..y en base a eso tenemos elaborado el proyecto de centro (EN2DiS).*

Es decir, la documentación oficial o procedente de las editoriales pero complementarias a la amparada en la primera, son una fuente clara de "carga administrativa". Pero a pesar de ello y de asumirla, muchos equipos directivos son conscientes que dicha carga no es justamente lo más importante, y por lo que están cubiertas las responsabilidades organizativas que ocupan. La satisfacción en la labor pedagógica, con el profesorado y con el alumnado, y la aceptación de que se trata de un período limitado de tiempo el que tienen que dedicar a ellos, son los que atenúan su impacto negativo en los centros y en su propio trabajo.

*El problema de tipo burocrático es el que más me pesa, y el que más me pesa ¿no? no me gusta. Y el que más me interesa es la relación pedagógica. El de las relaciones humanas y fluidas con el alumnado (EN13JEs).*

*A principios de curso sí [hay burocracia], a principios de curso es la memoria informativa, que aquí tiene que cuadrar tal, pero después salvo lo normal, los partes de faltas, no después no (EN20DiS)*

En orden a lo que venimos planteando, la gestión de los equipos directivos toma ciertos rasgos que pueden definir su tendencia a no perder de vista el propio contexto educativo y con ello, consolidar la comunidad educativa que tienen incidencia directa en el funcionamiento y organización de los centros educativos. Podemos hablar de un *clima de confianza y responsabilidad*, cuando la labor del equipo directivo hace hincapié en el mantenimiento de cierto clima de confianza con las responsabilidades aceptadas por todos, docentes y miembros del equipo directivo.

*Digamos que hay un clima de confianza bastante grande en el centro, y además, el clima de colaboración que me refería antes, funciona a todos los niveles, que no hay que tomar medidas de tipo disciplinario, de ponerse serio casi nunca, porque, en fin, con una llamada a la responsabilidad cuando hace falta, las cosas suelen solucionarse (EN44DiS).*

---

<sup>2</sup> Se ha de tener en cuenta el estilo formal y normativo de la respuesta dada por el inspector entrevistado, muy apropiado para el cometido que normalmente despecha dicho cuerpo de la administración del estado en relación a las escuelas y la práctica docente.

También podemos hablar de la *flexibilidad y organización*, cuando se evitan las rutinas tediosas y aparece cierta eficacia en el proceso de toma de decisiones evitando la burocratización. Así mismo, la conjunción sistemática, cuando se anima claramente el trabajo colectivo, armonizando opiniones, exponiendo colectivamente los problemas a través de reuniones establecidas y permanentes; la transparencia, cuando el trabajo y las decisiones en general, pero especialmente las más delicadas y comprometedoras se hacen con el conocimiento de la comunidad educativa; o, según lo expresa con total claridad un director: "es que la transparencia en el centro tenía que ser total" (EN19DiS). Por último, destacar la participación del alumnado, cuando además de generar y pretender la participación del colectivo docente, ésta se amplifica para facilitar, también la participación activa del alumnado. No obstante, sí hay que añadir que en ocasiones esta participación del alumnado no llega a ser plena; es decir, se trata de una participación limitada, circunscrita a la gestión de la disciplina, pero no a otros asuntos importantes como puede ser la evaluación.

## 5. ¿UN MODELO DE DIRECCIÓN O ESTILOS DE DIRECCIÓN?

En las entrevistas realizadas han ido apareciendo una serie de estilos de dirección que representan más situaciones de la dirección en los centros educativos que modelos concretos de dirección. Esta puntualización es importante, sobre todo por las tendencias que poco a poco se van conformando y que intentan instaurar un "modelo de dirección". No queremos dar a entender que lo que tratamos en este apartado sean "modelos cerrados", perfectamente diferenciables, perfilados a partir de la conjunción de una serie de parámetros fijos e invariables y de elementos estructurales definidos. Por el contrario, lo que aquí presentamos son distintas formas sobre la dirección misma, el modo de conformarse en la vida del centro y en la vida de los docentes y de los directores y directoras. La noción de *situación de la dirección* constituye el elemento clave que nos ayuda a entender y a elaborar un marco conceptual comprensivo de la dirección, donde el espacio social, político y motivacional de los sujetos del contexto educativo actúa como uno de sus elementos configuradores de la dirección. Ésta, según las circunstancias de la vida organizativa del centro educativo, adquiere tonalidades diferentes y cambiantes. Podemos aventurar, pues, que no existen modelos de dirección sino *formas* emergentes y contextuales de dirección. Evidentemente, y de acuerdo con lo dicho, resulta casi imposible hablar de estados puros en las formas de dirección, pues, sería admitir la impermeabilidad de los factores externos, ideológicos y contractuales en esa conformación de lo que se viene llamando dirección de centro. Al igual que no hay un modelo de dirección tampoco podemos decir que existe un modelo de ejercicio de la función directiva, sino tantos como directores y directoras: "*hay muchos tipos de directores*" (EN28Di).

Atendiendo al contenido informativo de las entrevistas encontramos una forma, que sin llegar a tomar un carácter homogéneo, aparece con cierta frecuencia. En concreto estamos haciendo referencia a dos conceptos que suelen aparecer cuando se aborda el tema de la dirección de centro y de los equipos directivos: la *colaboración* y la *colegialidad*<sup>3</sup>. Hemos detectado en nuestra investigación que los sujetos suelen hablar de colegialidad cuando en realidad se están refiriendo a la

---

<sup>3</sup> Está en la línea de lo que plantea Hargreaves (1994) sobre las formas de trabajo del profesorado; no se habla en ningún momento de modelos de trabajo docente. Así, basta el caso de la colaboración para comprobar que no existe un modelo de colaboración sino que ésta adopta formas diferentes, por ejemplo, en función del grado de compromiso del colectivo.

colaboración; una forma de trabajo que, además, adopta formas diversas según el grado de compromiso y contenido que se pone en juego en ese proceso de intercambios e interacciones.

*Nosotros llevamos una dirección bastante, no te diré colegiada, pero bueno, el equipo directivo trabaja muy de forma...de grupo, ¿no? (EN25Di).*

Aunque la colaboración puede entenderse como el reparto de funciones entre los miembros del equipo directivo –cuestión que ha salido en otro momento– y su coordinación entre las mismas, quisiéramos dar a la idea de colaboración un significado diferente, con un contenido y un sentido más ambicioso y complejo. Partiendo de las funciones a desempeñar los miembros del equipo directivo, la colaboración se convierte en un espacio propio en el que dichas funciones se intercambian, dejando de ser funciones cerradas, para pasar a formar un conjunto de tareas y, por qué no, responsabilidades cruzadas. La colaboración es un espacio de actuación abierto en el que los individuos se complementan según las necesidades del centro y del ejercicio de su actividad. Con ello, volvemos a insistir en la idea de partida: considerar intercambio de funciones que diluyen los límites de "pertenencia" según cargos impide la contrucción de un modelo de dirección cerrado.

A tenor de lo dicho, hablar de estilo y de formas diversas de dirección es posible porque se parte de la idea básica de que los equipos directivos son mucho más diversos y distintos de lo que pueda dar entender la normativa vigente. Podemos apuntar que la diversidad de equipos directivos se define a partir de tres patrones: a) los que son activos dentro y probablemente también fuera del centro; b) los que parecen mucho más pasivos y mantenedores de una cierta estabilidad, y c) los que mantienen serias discrepancias internas. No sólo se diferencian por su actividad o pasividad, sino también por sus tendencias, es decir: o bien se muestran mucho más sensibles con la actividad pedagógica y educativa del centro, o se orientan más a una labor externa en relación al contexto social al que pertenecen o incluso actúan de filtro con respecto a ciertas demandas administrativas, no siempre tenidas como razonables:

*Vamos, cada uno tiene su estilo directivo, hay equipos que se dirigen mucho hacia los aspectos pedagógicos, organizativos que tratan de dinamizar, hay otros equipos directivos que lo que pretenden es que el centro adquiera sus propias señas de identidad, que tengan buenas relaciones con el barrio, que el centro esté bonito, que se aprenda; hay otros equipos directivos que lo único que quieren es que no haya problemas, que a la inspección no le lleguen problemas del centro, que aparentemente esté organizado, cada uno con su propio estilo siempre trabajando sobre esas relaciones con los demás, sabiendo que hay que hacer labores, para que la gente trabaje, que hay que tener profesionalidad, algunos se pasan en esa flexibilidad, otros lo llegan y otros no tienen idea de desarrollar lo mejor, luego hay otros que se toman en serio su trabajo, pero tú sabes que la realidad escolar no es fácil cambiarla (EN59EOE).*

Combinando la diversidad y la gestión, podemos identificar cuatro tendencias: a) funciones definidas; b) independencia en las responsabilidades; c) seguimiento pedagógico, y d) unilateralidad *versus* colaboración.

- a) **Tendencia Primera: funciones definidas.**- Esta primer tendencia supone la estipulación clara y no ambigua de las funciones y responsabilidades que corresponden a cada uno de los miembros del equipo directivo: "yo veo que aquí hay una organización, o sea, que no como en otros centros que casi todo lo hacen entre todos, ¿no? sino que las parcelas están muy, muy definidas" (EN1DiS). Podemos añadir que en ocasiones puede existir la necesidad en algunos centros de que dichas funciones estén definidas claramente, como un *modus operandi* básico en ese momento.

- b) **Tendencia Segunda: Independencia en las responsabilidades.**- Relacionada con la anterior, esta segunda tendencia se caracteriza por la asunción de la independencia de cada uno de los miembros que componen el equipo directivo.

*Yo permito siempre que cada uno haga su trabajo de la manera que quiera, el jefe de estudios, el secretario y el vicedirector cuando lo nombren, que todavía no ha llegado el nombramiento. Y de jefe de estudios adjunto, pues, ellos saben lo que tienen que hacer y yo a nadie le digo cómo tiene que hacer su trabajo. Eso puede que ser una cosa que le...cada uno se sienta más a gusto en su función, ¿no? A nadie le gusta que le digan, bueno tú vas a ser el secretario pero tú tienes que llevar la contabilidad de esta forma, tienes que llevar la APA de esta otra, tienes que hacer...es un poco imponerles su...le digo el cargo que tiene y él sabe perfectamente lo que tiene que hacer (EN2DiS).*

En este caso no sólo se refuerza la idea de funciones distribuidas, sino que se proyecta la imagen de un equipo directivo que funciona según una especie de estructuración de funciones, pero no necesariamente a través de una relación interactiva de sus miembros. También podemos añadir, pese a que cada una de las personas del equipo sabes cuáles son sus funciones, es el director quien, en definitiva, legitima la distribución de las mismas.

- c) **Tendencia Tercera: Seguimiento pedagógico.**- A nuestro juicio, una tendencia ilustrativa es la que se orienta al seguimiento pedagógico del centro, no quedándose remitida a los aspectos organizativos. El seguimiento pedagógico, implica participación de los miembros del equipo directivo en la elaboración del proyecto curricular y su preocupación por el desarrollo curricular y educativo del centro. No obstante, de una manera u otra, la decisión de adoptar otro tipo de papeles más allá de los organizativos y de gestión administrativa conlleva sus riesgos y el posible rechazo de los docente, de modo especial en los centros en los que priman entre ellos las rutinas y el individualismo, y en los que las ideas educativas y curriculares chocan abiertamente con los conocimientos y la experiencia práctica del profesorado.

- d) **Tendencia Cuarta: Unilateralidad versus Colaboración.**- Esta tendencia hace referencia al grado de centralización o aislamiento (unilateral) con la que se planteen su labor los miembros del equipo directivo. Los docentes, en estas situaciones, no sólo muestran desacuerdo sino que, además, plantean la necesidad de la presencia de, al menos, una más intensa distribución de la formación y mayor descentralización en la toma de decisiones sobre los aspectos esenciales y básicos del funcionamiento de los centros educativos. El otro extremo lo representa una marcada colaboración y participación, al menos interna, en la gestión del centro y en la toma de decisiones, cuando menos por parte del equipo directivo.

*En el equipo directivo cada uno, cada miembro del equipo directivo, pues comenta qué es lo que él ha visto, cómo lo ve, qué le han dicho los compañeros, qué podríamos hacer, hay una participación de todos(...) ponemos todo lo que hemos recogido del claustro de profesores (EN23Di).*

## 6. EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN: “HACIA FUERA” Y “HACIA DENTRO”

En nuestro sistema educativo, como es conocido, la dirección se conforma como *primus inter pares*, es decir, no es un cuerpo distinto y separable del que forman parte los equipos docentes, algo que ya apuntábamos al principio, y que no en pocas ocasiones se presenta como un dilema: vinculación con la realidad educativa, vinculación con la administración. Sobre este asunto también hemos encontrado posiciones distintas y relativamente polarizadas. Por una parte, permanece la idea

de la dirección como una situación no separada radicalmente –aunque es posible identificar distintos grados de distanciamiento– de la de la docencia. Es más, en cierto sentido, ser director/a, se encuentra subordinado a ser maestro/a, o dicho de otro modo, para llegar a la dirección inevitablemente tiene que ser docente pues todavía no hemos llegado a esa situación en la que no se necesite pasar previamente por la formación docente<sup>4</sup>.

*Sí, sí, yo creo que la mayoría de los directores que hay actualmente tienen muy claro que son maestros y que están en la dirección, ¿no? son maestros que están de directores o sea, que no son directores natos, ¿no? (EN28Di)*

En este híbrido director/a-maestro/a entra la combinación *sentirse* director/a y *sentirse* maestro/a. La balanza parece decantarse hacia la profesión docente: sentirse maestro/a es más importante que sentirse director/a. Incluso, podríamos afirmar, ser un buen docente es parte del bagaje que se aportan a la dirección; el soporte para la dirección no es otro que la experiencia docente.

*P: Una última pregunta, ¿tú te sientes director del todo, o más bien maestro que director?*

*R: Yo me quiero sentir más maestro que director, lo que pasa que hay veces que no te queda más remedio que ser director, pero yo me siento maestro.*

*P: Sí pero cuando dices que no te queda más remedio que sentirte director, ¿es hacia dentro o hacia fuera? es decir, frente a la administración y la inspección.*

*R: Sí, sí, sí es más hacia fuera que hacia dentro...*

*P: Y hacia dentro en los conflictos a lo mejor...*

*R: Hacia dentro cuando hay una situación conflictiva y tienes que asumir el papel, y poner el membrete en lo alto de la mesa y decir 'quieto colega, que aquí el director soy yo'. Pero...muy pocas veces (EN29Di).*

Deteniéndonos en la cita, hay una cuestión importante centrada en lo que la persona siente en función de con quién establece la relación. Éste tiene un carácter doble: por un lado se encuentra la relación entre dirección/equipo directivo y la administración/inspección (es lo que se ha mencionado como "hacia fuera") y la relación entre dirección/equipo directivo y el centro/equipo docente (denominado "hacia dentro"). Es este doble plano de relaciones donde se sitúa la constante pugna de la dirección. La figura del director/a se dibuja con más claridad y nitidez para las actuaciones externas con la administración; dentro puede tener el doble efecto, esto es, que tome los mismos matices que desde el punto de vista formal o bien que se desdibuje apareciendo como un docente más. El sentimiento del ejercicio de la dirección y las atribuciones contraídas por el mismo, son un escaparate, algo que se muestra hacia fuera, hacia los grupos e individuos que exigen la presencia de estas funciones y atribuciones. Hacia dentro, hacia la escuela, el director/a es un docente más que ha asumido ciertas "reglas" y ciertas "actuaciones" a las que se denomina dirección, pero de menor valor que el de la docencia misma.

Ahondemos en esas relaciones hacia fuera, en concreto, en las relaciones con la administración. En este sentido, la primera idea que nos aportan los informantes es que se trata de una

---

<sup>4</sup> El sistema actual de acceso a la función directiva se basa en un concurso de méritos entre profesorado funcionario que imparta alguna de las enseñanzas encomendadas al centro, y la selección se realizará conforme a los principios de igualdad, publicidad y mérito. Los seleccionados tienen que superar un programa de formación inicial, organizado por la Administración Educativa, y una vez superado, ésta nombrará al candidato/a director o directora por un periodo de cuatro años; periodo que está sujeto a evaluación para poder proceder a su renovación.

entidad completamente alejada e indiferente a las necesidades y particularidades de los centros; una institución que incluso no responde a las demandas emanadas por ella misma y que los centros educativos se han visto a cumplimentar, en ocasiones, en condiciones poco aceptables. Como apunta este director: *"les enviamos una carta conjunta pidiéndoles a la delegación que participase de alguna manera en lo que corresponda a la Delegación, no es un arreglo de obras sino que es obra nueva porque no se hizo en su momento cuando se hizo el colegio ¿no?(...)Y la delegación ni nos contesta"* (EN19DiS).

Este alejamiento de la administración se combina con las acciones que la misma administración emprende con respecto a los centros; una postura que es calificada de *intransigente* y que muestra de modo claro la falta de sensibilidad a las necesidades y problemas contextuales de los propios centros:

*Pues han entrado muchos alumnos de la localidad que tenían primero de primaria que podían haber continuado...pero que los padres han dicho que no, que quieren hacer primero de primaria en este centro. Entonces, claro, al hacerlo en este centro pues...al baremar muchos de nuestros alumnos se han tenido...en concreto después de estar discutiendo bastante, con situaciones muy tensas y dramáticas delante de las familias y de la delegación..., al final, pues hemos tenido que dejar fuera del centro a tres familias. Nos han aumentado la ratio de 25 a 27 en primero de primaria y estamos bastante disgustados y en concreto con la inspección, para algunas cosas somos el centro más...pero para otras no* (EN31DiS).

Además la relación con la administración se puede caracterizar por una clara *desconfianza con respecto a las pretensiones de los centros educativos*: "yo creo que la administración debería confiar más en las personas responsables de los centros" (EN50JES). Un aspecto más a contemplar es que ven la administración como una instancia de control de la actividad de las escuelas; dicho control puede ser tanto un control curricular como organizativo dejando muy poco espacio para la decisión y actuación autónoma.

A estos rasgos que hemos ido mostrando sobre la administración, es posible añadir una percepción constante: la *burocracia administrativa*, que viene a significar que la administración es una institución orientada única y exclusivamente a la organización burocrática, lo que implica actuaciones y demandas burocráticas.

*cuando la petición llega a la administración, como sea de tipo provincial, la burocracia es tan grande que se pierde en el camino, o sea, que a nosotros no nos ha llegado, por ejemplo, materiales* (EN50JES).

Es decir, los centros educativos encuentran que la normativa administrativa resulta tediosa y que las instituciones administrativas, que las elaboran, son maquinarias insensibles con las que no se puede contar y en las que cualquier propuesta puede ser paralizada, perdida y olvidada. En este sentido, las preguntas y las demandas de la burocracia, nada tienen que ver, necesariamente, con las preguntas que quisiera recibir los centros ni con las necesidades que poseen y sienten como urgentes e importantes. Siguiendo en esta línea, en la concepción burocrática de la administración hay un punto que merece ser tratado, a saber: el *papeleo burocrático*. ¿Qué quiere decir? En primer lugar, es algo con lo que se han de enfrentar los centros educativos a principios de curso, aunque se prologa a lo largo del mismo: memoria informativa, el Plan Anual del Centro, revisar Proyecto Curricular, las finalidades educativas. En segundo lugar, los documentos que han de ser elaborados y cumplimentados por los centros, y especialmente por los miembros del equipo directivo; en ocasiones no es el propio papeleo el problema sino la sensación de que todo el interés de la administración estriba en él y en él se justifica. Un papeleo que, por una parte, supone la reiteración de informaciones

conocidas y una constante segmentación del tiempo y de las ocupaciones organizativas de las escuelas; por otra, limita e impide, en ocasiones, iniciativas escolares y la diversidad organizativa adaptada a las necesidades del contexto.

*Ahora yo no entiendo por qué todos los centros tienen que entrar y salir a toque de corneta, y por qué un centro no puede permitirse el lujo de planificar, pues, una semana, lo que se ha llamado una semana blanca, esa semana de... en el mes de febrero, por ejemplo, y después dar clases determinados sábados (EN44DiS)*

## 7. UN ASUNTO CONTROVERTIDO: LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS

El tema de la profesionalización de la dirección de centros es otro asunto de interés, que casi siempre –por no decir siempre– sale cuando se aborda la acción directiva, y no deja de ser un tema delicado y sujeto a discusión, con independencia de las iniciativas de la administración en este sentido. Lo importante es que en el conjunto de las entrevistas realizadas hemos detectado que la profesionalidad es un tema de debate; una idea que comienza a tomar cuerpo en el colectivo docente (tenga o no tenga cargo directivo). De el mismo modo, podemos decir, que a pesar de todo, no parece que haya sido aceptada completamente y de forma generalizada. Como sugiere la siguiente cita, la profesionalización de la dirección no parece que sea la mejor medida para el buen funcionamiento de los centros educativos. Profesionalizar la dirección es un modo de reforza cuando no provocar directamente el aislamiento de la realidad de la vida de los centros; las consecuencias que pueden derivarse de ese planteamiento es fomentar y generar una mentalidad propia de gestores empresariales. Apartarse de la realidad es tomar el camino del olvido de los intereses, motivaciones, inquietudes, proyectos y cambios que los docentes muestren.

*No estoy pensando en que la solución sea una dirección, pues, profesionalizada al margen de los sentimientos y de la forma de pensar del profesorado de un centro, pero tenemos que plantearnos todos, muy seriamente, qué tipo de dirección queremos, y cuando digo todos no estoy pensando en un nivel muy corporativo de los profesores del centro, estoy pensando también qué tipo de dirección es la más adecuada para que el servicio educativo que prestamos a la sociedad, sea el mejor y el más adecuado (EN2Di).*

Si como acabamos de ver, el rumbo institucional que tendrá que adoptar la dirección depende en este caso de la idea de servicio a la sociedad (idea tras la cual laten los requerimientos administrativos y los modelos formales de gestión que, finalmente, terminen implantándose), también la profesionalidad aparece como un tema relacionado con la competencia de los individuos. Esto quiere decir, ni más ni menos, que, en razón de que no todos los docentes están "capacitados" para la dirección, su ejercicio puede decantarse, indefectiblemente, hacia su profesionalización o aprendizaje profesional. Será la excusa de la competencia de los individuos en busca de la calidad de los centros y de su buen funcionamiento la que definitivamente garantice la creación de las vías oportunas la consolidación de la profesionalización. Una postura que sin mucho esfuerzo nos refresca la memoria, sacando del olvido al cuerpo de directores.

*Porque yo comprendo que hay gente que sirve más para eso cargos que otras; entonces, pues igual que yo creo que puedo ser una buena tutora y otros a lo mejor no. Bueno, pies que cada uno asuma la parcela que puede realizar (EN46Di).*

En esta tónica, cabe plantear de qué manera puede ser viable la formación de directores desde una visión descontextualizada cuando las situaciones a las que han de hacer frente van a ser de lo más dispares. Las reglas y técnicas de dirección difícilmente pueden satisfacer las demandas y complejidad de la realidad social y humana de los centros educativos.

En paralelo a esta visión, hemos encontrado algunos casos en los que ejercer la dirección se transforma en una actividad rechazable y descartable o de la que los docentes, en algunos casos, tienden a huir. Rechazar la dirección puede, a su vez, verse como otro aspecto del rechazo del poder o de su apropiación. Es decir, los docentes valoran el hecho de que no se quiera asumir poder en la institución escolar, y con ello, el hecho de que no relacionen el poder con la dirección. La no apetencia hacia el poder que puede proyectar la dirección se relaciona con la voluntad por aceptar la carga de trabajo que dicho ejercicio de la dirección impone: "verás, nuestro colectivo es un colectivo muy puñetero, todos sabemos más que nadie, pero este centro tiene ahora como cosa buena que no hay ansias de poder, entonces la gestión de la dirección, en líneas generales, nos parece extraordinaria. Porque no hay apetencia de ocupar cargos directivos, entonces, todos sabemos ya lo que cuesta estar detrás de los sillones, elaborar horarios, organizar un curso, llevar todo: cuentas, facturas..., hablo del director, del secretario y del jefe de estudios" (EN41JF).

Podemos matizar mucho más estas opiniones en relación a, como acabamos de introducir, la idea de aprendizaje del ejercicio de la dirección. El "aprendizaje de la dirección" quiere decir, concretamente, que los docentes aprenden modelos de actuación de sus directores actuales, modelos que serán tenidos como una especie de conocimiento práctico de la dirección y que serán invocados en sus actuaciones mismas cuando asuman dicho papel institucional.

*De los directores que yo he tenido...Yo he tenido directores de los que he aprendido, entonces la dirección que yo estoy llevando a cabo, en parte es por los directores que he tenido antes, lógicamente, ¿no? entonces siempre ha sido gente muy abierta (EN28Di).*

Como en el caso de la persona entrevistada que nos ocupa, esto puede conllevar un ritmo pautado de socialización en la dirección a través de la asimilación (y la ejecución) de papeles y responsabilidades que preparan al sujeto para la adopción de la dirección misma. Pensemos, no obstante, que este proceso no tiene por qué ser un proceso formal y asentado de modo riguroso, sino que puede surgir como un elemento concreto de interacción y desarrollarse en cuanto a pautas prácticas asumidas, no escritas pero aceptadas. Puede encuadrarse en este planteamiento la idea del "encadenamiento de equipos directivos", consistente en ir rotando los miembros de un equipo directivo, de tal modo que quien es jefe de estudios puede pasar a ser director, el director a jefe de estudios y así todas las combinaciones posibles; combinaciones que se verían ampliadas por nuevos miembros que deseen formar parte del equipo directivo.

## **8. LAS DIMENSIONES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: UN FACTOR A TENER EN CUENTA**

Para terminar, y atendiendo a las particularidades de cada uno de los centros educativos presentados a través de las diferentes entrevistas, es importante tener presente la interacción de todos los elementos, que hemos ido mostrando en las páginas precedentes, si deseamos llegar a una visión comprensiva del estado de la cuestión. Se trata, en concreto, de las dimensiones de la organización, es decir, si se trata de instituciones grandes o pequeñas. En el primero de los casos serían aquellos centros que tienen más de una línea y cuentan con una plantilla docente significativa; el segundo se trataría de aquellas

escuelas que tienen una casuística propia, en particular, las escuelas rurales. Considerar el aspecto dimensional es clave pues la complejidad organizativa y de funcionamiento es diametralmente diferente, en unos casos y otros. Además, incide de forma clara en el tipo de relación que se establece entre los miembros de la comunidad educativa. El acercamiento, la afectividad, la familiaridad contribuyen a definir unos patrones que no llegan a cuajar de igual modo cuando nos enfrentamos a centros masificados. Un colectivo docente formado por seis personas garantiza con solidez la transparencia, la confianza, el entendimiento en los conflictos y en las discusiones. No por ello, significa que todos, y como decíamos en otro momento, piensen y opinen lo mismo sino que el grado de apertura y de aceptación está menos contaminado por mecanismos de control y poder.

No puedes obligar a nadie que adopte determinados criterios y formas, ni tampoco queremos imponer nunca a nadie la historia nuestra. Nosotros les transmitimos nuestras ideas, nuestro trabajo. Se busca el consenso. Además, los que estamos aquí ya perennes pensamos que no se puede imponer nada porque las personas para trabajar tienen que estar contentas y estar a gusto, no pueden estar por la fuerza ni nada de eso, sino que todo el mundo vea bien lo que está haciendo, y no imponer nada. Es absurdo imponer cosas. Así es prácticamente imposible que haya pasado(...). Es que pienso que lo más importante de esta escuela [rural] es que somos personas abiertas y tolerantes para trabajar y para todo, sino, no funciona la cosa. La intolerancia no lleva a nada bueno (EN10Do).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bates, R. (1989a). Leadership and the rationalization of society. En: Smyth, J. (ed). *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press.
- Bates, R. (1989b). Administración de la educación: hacia un proceder crítico. En: Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (Eds) *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- Blaser, J. y Anderson, E. (1995). *The micropolitics of educational leadership: from control to empowerment*. London: Cassell.
- Bolman y Deal, T.E. (1995). *Organización y liderazgo*. Wilmington,: Adison-Werley.
- Coronel Llamas, L. (1996). La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos: Universidad de Huelva.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Leithwood, K. (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Lorenzo, M. (2000). La investigación en torno a la dirección de centros y liderazgo. En: AAVV (2000). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI Congreso Interuniversitario y V Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Reynolds, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Sergiovanni, Th.J. y Corbally, J.E. (eds.) (1986). *Leadership and Organizational Culture. New perspectives on Administrative Theory and Practice*. Illinois: University of Illinois Press.