
El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas

por Luis BATANAZ PALOMARES
Universidad de Córdoba

1. Introducción

Los resultados de la investigación sobre *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos* (Rodríguez Diéguez, 2004) proporcionan algunos datos de significación muy destacada a la hora de reflexionar sobre el acceso a la dirección escolar en España. Uno de ellos alude al hecho de que los centros concertados tienen una conciencia del propio rendimiento más intensa que los centros públicos. Además, la investigación mencionada pone de manifiesto que el conjunto de personas que trabajan en los centros concertados obtienen mayores satisfacciones de su actividad que las que desempeñan su labor en los centros públicos. Por añadidura, un significativo conjunto de profesores, mayoritariamente de centros públicos, con un peso total en la muestra investigada superior al sesenta por ciento, valora la educación en los centros concertados como más eficaz que en la red de centros públicos. Finalmente la investigación demuestra que los padres valoran de modo más alto los centros de titularidad priva-

da concertada que los públicos, dato este último que no hace otra cosa que explicar la progresiva ascensión en la demanda de plazas por parte de los padres en los centros concertados frente a una disminución acusada en los de titularidad pública.

Los datos a los que acabo de referirme remiten a una cuestión de la que se habla poco pero que posee gran trascendencia: ¿Qué razones hay para que, en expresión comprimida de lo que acabamos de recoger, los centros concertados sean preferidos socialmente respecto a los centros públicos? Las posibles respuestas que se puedan proporcionar a este interrogante tienen, naturalmente, una gran diversidad de enfoques. Sin embargo, todas ellas tienen que hacerse cargo de dos hechos que quienes están familiarizados con el mundo de la educación conocen sobradamente. En primer lugar, que la escuela pública, en los tiempos que corren dispone de recursos de todo tipo equiparables —cuando no mejores— que los disponibles por los centros privados

concertados. En segundo lugar, que el profesorado que trabaja en la escuela pública está mejor pagado y protegido laboralmente que el que trabaja en los centros privados concertados (en el momento de redactar este trabajo se ha hecho público un dato proporcionado por la red europea Eurydice según el cual el profesorado español de educación secundaria de centros públicos figura entre los mejor remunerados de Europa).

Aunque no sea esta la ocasión para entrar en la discusión detenida de estos hechos me parece oportuno mencionarlos, no sólo como una forma de incitar a un debate necesario, sino también porque contribuyen a centrar el contenido de un trabajo sobre el acceso a la dirección escolar. Estimo que la realidad puesta de manifiesto por los datos que venimos comentando tiene una relación directa con la forma de acceso y el ejercicio de la dirección escolar en uno y otro tipo de centros. Quienes conocen bien la vida de las instituciones educativas públicas saben que en los últimos veinte años ha tenido lugar un progresivo deterioro de su funcionamiento y de sus resultados que, aun admitiendo que tiene múltiples raíces, una de ellas tiene una relación muy directa con la debilidad o inexistencia en ellas de un liderazgo pedagógico adecuado a los tiempos actuales. El desmontaje llevado a cabo a partir de 1983 de las dos principales estructuras sustentadoras o impulsoras de este liderazgo — la inspección educativa y la dirección escolar— abrió paso a un proceso que ha convertido al sistema educativo público español en el más desvertebrado de Europa. Ese proceso no

ha tenido lugar en la escuela privada concertada, cuyos planteamientos de dirección y gestión son diferentes de los existentes en la escuela pública. En lo referente a la dirección escolar algunas expresiones de los investigadores que se han ocupado del tema han puntualizado con taxativa claridad este punto de vista:

«La descomposición y el deterioro de una parte de nuestros centros escolares públicos se identifican con el caos y deterioro de la dirección paralelamente a la afirmación de un amplio consenso sobre que no es posible una buena escuela sin una buena dirección» (Gairín, 1997, 53).

Y otro autor ha sido todavía más rotundo al afirmar que «el ejercicio de la función directiva en los centros, especialmente en los públicos, apenas existe» (Antúnez, 1994, 176).

Lo manifestado en las citas precedentes da cuenta de una importante carencia del sistema educativo español. El director, como líder, tiene una alta capacidad para influir sobre la buena marcha de la escuela y sobre su mejora. Esa posibilidad de influencia debe ser ejercida como una práctica del liderazgo que comprometa a cuantas personas trabajan en la institución escolar. Por tanto, el rasgo determinante de la función directiva radica en su condición de líder, para la conducción al cambio creador. Si ese ejercicio de liderazgo que corresponde al director no se pone en práctica, la institución pierde la mayor parte de las posibilidades que tiene de ser una organización cohe-

rente con los fines que tiene asignados. En el mejor de los casos vendrá a convertirse en una organización más o menos bien gestionada que ha renunciado a hacer frente a los desafíos que le afectan de forma creativa: Eso es lo que ocurre en la actualidad en los centros escolares de la red pública española. En efecto, una buena parte de las personas que trabajan en los centros públicos españoles creen hallarse en el buen camino porque determinadas variables propias de la gestión se cumplen satisfactoriamente en ellos, tales como la asistencia puntual del profesorado a sus obligaciones docentes, el cumplimiento de los horarios o la puntual cumplimentación de las formalidades académicas. Aun admitiendo que estos son aspectos importantes hemos de asumir también que se trata de un punto de vista que hay que completar con una visión más amplia de las cosas que incluya la necesidad de vincularse a un compromiso con la mejora permanente y el estudio de propuestas renovadoras. Esa es la función que debe asumir el liderazgo propio de la dirección escolar.

2. ¿Existen en España criterios científicos adecuados en torno a la dirección escolar?

Es indispensable comenzar este apartado afirmando que a partir de 1978, año en que la Constitución Española implantó un nuevo orden político en nuestro país, las cuestiones relacionadas con la función directiva —y, por tanto, con el acceso a ella— llamaron la atención de los investigadores españoles demasiado tarde. Puede decirse incluso que, poniendo en evidencia una palmaria carencia

de iniciativa, comenzaron a estudiar los problemas relacionados con la dirección escolar siguiendo la estela marcada por los gestores políticos. La implantación del modelo de dirección de 1985 (LODE) carecía de toda fundamentación científica, de modo que se puede concluir que fueron los gestores políticos del momento quienes extrajeron de su repertorio de propuestas la implantación del mismo, en un contexto de silencio por parte de la comunidad investigadora. A este respecto llaman la atención dos hechos de gran relevancia. El primero de ellos es que la primera instancia que se pronunció públicamente sobre la gravedad de los problemas inherentes al modelo de dirección implantado por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación en 1985 fue un organismo consultivo de carácter político, el Consejo Escolar del Estado (1990). El segundo hecho llamativo sobre el particular es que fue un investigador extranjero quien realizó y publicó el primer estudio crítico del modelo de dirección implantado por la LODE (Hanson, 1990; Hanson y Ulrich, 1992). La investigación de Hanson, iniciada en 1987, tenía como objetivo tratar de encontrar respuesta a este interrogante: ¿Por qué no hay candidatos a la dirección en España? Aunque sea de paso hay que decir que los resultados de esta investigación contenían una serie de propuestas sobre los problemas de la dirección que pueden considerarse como referentes para cuantas investigaciones y propuestas se han llevado a cabo posteriormente: 1) La necesidad de remediar la falta de incentivos para animar la presencia de candidatos a la dirección. 2) La necesidad de resolver la contradicción

fundamental del ejercicio de la dirección, es decir que el director sea *autoridad entre iguales*. 3) La necesidad de suprimir la multiplicidad de tensiones entre las que se lleva a cabo el trabajo de los directores. 4) La necesidad de eliminar los límites de tiempo para el ejercicio de la dirección escolar.

A partir de 1990 la investigación sobre la 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-Albo, 1999). Una nota común caracteriza, sin embargo, a casi todas las investigaciones llevadas a cabo: a pesar de la evidente inoperancia del modelo sociopolítico implantado por la LODE en 1985, admitida de 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. 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 pronunciándose 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 (Rull y Gargallo, 1994, 1997; Álvarez 1992, 1994, 2001; De Vicente, 2000; Gómez Dacal, 1991, 1992; Sáenz y Debon, 1995, 1999, 2001). Resulta ilustrativo dejar constancia de un cierto grado de ingenuidad —si se puede emplear este término en la 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. El subrayado es mío).

Aunque no sea mi intención recorrer con detalle la trayectoria reciente de las investigaciones en torno al acceso a la dirección educativa en España, para lo que pueden consultarse otras referencias de interés (Murillo, Barrio y Pérez Albo, 1999; Villa y García Olalla, 2003) sí me referiré a algunos aspectos relevantes que se desprenden de ellas. Así, continuando con la referencia a la investigación llevada a cabo por Rodríguez Diéguez y sus colaboradores, llama la atención el dato que da cuenta de que los centros concertados tienen una mejor percepción sobre la dirección escolar que los públicos. La significatividad de este resultado proviene, fundamentalmente, a mi entender, de la diferencia básica que existe entre ellos en relación con la forma de acceso a la dirección: en los centros concertados no

se accede a la dirección a través de proceso electoral alguno, como se hace en los centros públicos.

Otro resultado interesante proporcionado por la investigación es el que indica que la percepción que los directivos de centros públicos tienen de sí mismos como líderes, con autoridad y capaces de ejercer influencia, es baja mientras que la percepción del resto de la comunidad educativa les atribuye más autoridad que la que ellos creen tener (Villa y García Olalla, 2003, 7). De donde se desprende que, aunque los directores conocen las atribuciones de autoridad que formalmente les están conferidas, no consideran posible su ejercicio como consecuencia de factores extraños que lo obstaculizan. El principal de estos, desde mi punto de vista, es la forma de acceso a la dirección.

Dos investigadores especializados en el tema han llamado la atención sobre un hecho insólito que se produce con exclusividad en las organizaciones educativas públicas españolas como es la carencia de candidatos para acceder a la dirección. Se trata de algo difícilmente comprensible para quienes no desenvuelven su actividad en el campo de la educación:

«En cualquier organización, ya sea pública o privada, parece lógico pensar que los miembros que la componen aspiren a ocupar un puesto en la escala jerárquica» (Sáenz y Debón, 2000, 108).

Por mi parte añado que una organización —en este caso la escuela— que no

tenga capacidad para movilizar las mejores energías de quienes trabajan en ella hacia el liderazgo creador que conlleva el ejercicio de la dirección es una organización lastrada y decadente. También aquí nos encontramos abocados a reflexionar sobre la necesidad de hallar nuevas formas de acceso a la dirección que contribuyan a superar la contradicción que acabamos de comentar.

La investigación ha demostrado, por lo demás, que desde el punto de vista de los profesores, la ausencia de candidatos para el acceso a la dirección se debe a la problemática doble función en la que se encuentran inmersos los directores, al ser elegidos por la comunidad educativa y nombrados por la administración. Por su parte, los directores piensan que las causas que con mayor frecuencia merman la presencia de candidatos para la dirección son las siguientes: 1) La dificultad de desempeñar un complejo trabajo para el que no se sienten preparados. 2) La insuficiencia de las compensaciones que se reciben por ello. 3) El temor a comprometerse en un rol poco aceptado por sus compañeros. 4) La falta de poder real y de autonomía. 5) El escaso apoyo recibido de la administración educativa. 6) El escaso reconocimiento social de la función (Murillo, Barrio y Pérez Albo, 1999). Estos puntos de vista aluden a otras tantas cuestiones de vital relevancia a la hora de reflexionar sobre la configuración de un nuevo modo de acceso a la dirección que debiera abocar a una situación diametralmente opuesta a la existente y que se caracterizaría por una viva competencia entre profesionales de la docencia para acceder a la di-

rección. Sólo así se superaría una situación en la que:

«No son muchos los docentes, ni los más preparados entre ellos, los que optan por presentarse a estos puestos (con lo que pone de manifiesto que) el tema del liderazgo no parece preocupar excesivamente a la comunidad educativa española, contrariamente a lo que ocurre en los países de nuestro entorno. No habrá manera de elevar el bajo o, por lo menos mediocre rendimiento de nuestras escuelas... Si no se produce un cambio de actitud en este sentido» (García Garrido, 1998, 8-9).

Lo que más sorprende, 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 acceso vigente y, como consecuencia, de la ineludible y urgente necesidad de hallar alternativas reales al mismo. Con vistas a posibles soluciones para el futuro, los propios profesionales de la docencia han proporcionado las claves que deberían orientar el proceso de cambio indicando que el acceso a la dirección debería proporcionar oportunidades para dar satisfacción a las motivaciones que los impulsan —cuando lo hacen— a cubrir los puestos de dirección: 1) Acceder un puesto que proporcione plataformas para la realización personal y profesional. 2) Tener ocasión de desarrollar la propia creatividad. 3) Tener ocasión para poner de manifiesto compromiso con la profesión y su sentido de la responsabilidad. 4) La necesidad de partici-

par activamente en el contexto principal en el que se desenvuelve su vida. 5) Tener oportunidad de contribuir a la mejora del sistema educativo (Teixidó, 2000). La enumeración precedente proporciona evidentes indicios para pensar que la *materia prima* existe, es decir, un importante núcleo de profesionales dispuestos a acceder a una actividad satisfactoria sobre bases sólidamente estructuradas.

La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo sobre el acceso a la función directiva se basan en consultas directas realizadas al profesorado en las que éste ha de pronunciarse sobre su aceptación o rechazo del proceso de elección democrática para el acceso a la dirección o sobre su preferencia entre una serie de opciones entre las que figura la elección democrática con participación relevante del profesorado. Desde mi punto de vista, los resultados de las investigaciones planteadas así adolecen de una latente petición de principio, toda vez que, como es previsible, los profesores responderán en función de lo que consideren más acorde con sus propios intereses, y es normal, por tanto, que manifiesten rechazo a cualquier forma que los prive de tomar parte determinante en las resolución de una cuestión que les afecta, y mucho. El problema está en que todas las investigaciones dan por sentado que, una vez constatada la postura del profesorado, no queda otra opción que dar por resuelta la cuestión eliminando toda posibilidad de elaborar alternativas porque serían opuestas a la opinión del profesorado (INCE, 1998). Se trata de planteamientos que se fundamentan sobre una

concepción ampliamente difundida a finales del siglo pasado, según la cual el pensamiento de los profesores es el origen de los conocimientos que rigen el funcionamiento de las escuelas (Schön, 1983). Ya en su tiempo la investigación sobre el particular impuso serias limitaciones a este punto de vista, toda vez que en las cuestiones que fundamentan la educación en las escuelas los profesores son jueces y parte y, por tanto son necesarias *unidades de orden superior* para situar adecuadamente los problemas de la dinámica escolar (Munby y Russell, 1993; Fenstermacher, 1994). Por otra parte la precedente reflexión se relaciona con la consideración de la influencia que ha tenido la presencia de los intereses corporativos del profesorado en la configuración de muchas de las prácticas presentes en la actualidad en nuestros centros educativos. Por poner un ejemplo mencionaré lo referente a las innovaciones introducidas en relación con la organización del tiempo escolar:

«Las cuestiones suscitadas en torno a la jornada escolar, al igual que ocurre con las restantes dimensiones del tiempo escolar, guardan estrechas relaciones con un amplio abanico de factores, aunque en este caso, y a la altura de los tiempos en que nos encontramos, revisten especial relevancia la influencia ejercida por factores asociados a los intereses corporativos del profesorado en el ordenamiento del tiempo escolar» (Escolano, 1992, 75).

Como han demostrado las aportaciones de este autor, la influencia de los

intereses corporativos del profesorado para la configuración histórica del calendario y del horario escolar han revestido una importancia de primer orden, hasta haberse llegado en nuestros días a una situación en la que las demandas del profesorado en lo referente al calendario y el horario parecen estar saturadas. No ocurre así en lo referente a la distribución de la jornada escolar, materia sobre la que se debate todavía en busca de soluciones más o menos estables. Como ilustración de última hora podemos mencionar la reciente implantación de la jornada única en algunas comunidades autónomas, entre ellas Andalucía, un proceso en cuyo desenlace ha tenido un peso determinante el interés corporativo del profesorado (Pereyra, 1992). La precedente digresión nos ayuda a preguntarnos sobre la posibilidad de que nos hallemos ante una situación similar en lo referente al acceso a la función directiva. Por mal que nos pese, todos los indicios apuntan en esa dirección.

Resumiendo mi argumentación diría que aceptando los puntos de vista del profesorado como eje para la solución del problema del acceso a la dirección educativa no se hace otra cosa que situar los intereses generales del sistema educativo en dependencia de los intereses del profesorado. Es una forma de argumentar que evoca un proceder tan peregrino como el que defendiera que el mejor modo de organizar un buen sistema contributivo debería comenzar preguntando a los contribuyentes si les viene bien o no pagar impuestos.

3. Principales problemas relacionados con el acceso a la dirección escolar

Analizaré a continuación las cuestiones que con mayor frecuencia se mencionan como condicionantes del acceso a la dirección escolar, de tal modo que, dependiendo del enfoque que se otorgue a cada una de ellas, las propuestas presentadas para la materia aquí estudiada tendrán fundamentos y soluciones de signo diferente.

a) *¿ Al acceder a la dirección se accede a una profesión?*

Si se quiere contribuir a la superación del modo de acceso a la dirección escolar vigente en la actualidad, vinculado como ya hemos expuesto a la concepción sociopolítica del desempeño de la función, es necesario aportar criterios orientadores sobre los rasgos que caracterizan a las actividades profesionales, para lo cual necesitamos alcanzar una aproximación mínimamente rigurosa al concepto de profesión, tal y como éste es entendido habitualmente en las sociedades evolucionadas. Para delimitar y especificar los rasgos propios de las actividades profesionales se puede partir del análisis de las características de las actividades profesionales en las sociedades evolucionadas propuesto por Carr y Kemmis (1988); la propuesta de estos autores establece como ingredientes básicos de toda actividad profesional la presencia de estos elementos: 1) La existencia de un grupo de iguales que comparten el ejercicio de determinadas prácticas así como obligaciones y derechos que consideran comunes. 2) La exis-

tencia de fundamentos científicos que fundamentan las prácticas compartidas. 3) La existencia de un colectivo social más o menos amplio al que se considera destinatario y beneficiario de las referidas prácticas. A partir de aquí he elaborado y propuesto mi propio desarrollo del concepto de profesión utilizando como estrategia la reflexión y la discusión en grupo contrastada con la bibliografía básica sobre la cuestión (Batanaz y Álvarez, 2002).

En España, la preocupación por encontrar caminos hacia la profesionalización de las actividades pedagógicas se inició a principios de los años ochenta, enlazando con una línea de investigación que se consolidó en Norteamérica a partir de la década de los años cincuenta (Cogan, 1953). En un trabajo publicado en 1980, Escolano sintetizó las líneas básicas de la línea de investigación mencionada estableciendo tres grandes categorías de rasgos propios de las profesiones:

- a) Una profesión es una actividad aprendida académicamente, lo que implica la existencia de un conjunto de conocimientos teóricos aplicables a una determinada praxis profesional. Estos conocimientos son de naturaleza muy técnica y se transmiten por medio de un lenguaje altamente especializado accesible solamente a los individuos que lo han aprendido y lo utilizan en un contexto profesional concreto.
- b) La profesión es una actividad de proyección social destinada a dar

satisfacción a determinadas necesidades y expectativas comunitarias. Además, quienes acceden a ella se mueven atraídos por el interés de participar en la satisfacción de estas necesidades sociales, por delante incluso de la satisfacción de sus propias apetencias personales. Por eso, a lo largo de su aprendizaje, los profesionales incorporan a su preparación técnica un sistema de valores y actitudes vinculado a la actividad para la que se preparan, de tal modo que en la definición de su status profesional el valor esencial es precisamente la actitud de servicio que implica la actividad profesional.

- c) La competencia técnica y moral de los profesionales se regula por normas y códigos de conducta en cuya elaboración desempeñan un papel preponderante las organizaciones de los propios profesionales. Además, existen unos sistemas de acceso a la actividad profesional que controlan los propios profesionales. Estos sistemas de acceso garantizan la competencia de quienes acceden a la profesión y los defienden del intrusismo. Anotamos, por lo demás, que Escolano (1980, 86) incluye a la dirección de instituciones educativas entre «las actividades y profesiones pedagógicas relativas a la gestión de los sistemas escolares y de las instituciones educativas».

La fundamentación científica de la profesionalización de las actividades pedagógicas es el contenido de la aportación de H. E. Tenorth (1998), en este caso procedente de Alemania, uno de los países europeos de más sólida tradición en los estudios sobre la profesionalización y, de modo especial, sobre su proyección en el sistema educativo. Para este autor, las características de las profesiones podrían quedar configuradas en los siguientes apartados:

- a) *Ocupación*: Las profesiones son actividades de jornada completa que constituyen la principal fuente de ingresos del sujeto.
- b) *Vocación*: Las actividades profesionales no se orientan exclusiva ni prioritariamente hacia el lucro; por el contrario quienes se orientan hacia ellas se sienten movidos por expectativas de servicio.
- c) *Organización*: Las profesiones poseen formas específicas de organización que asumen el compromiso de controlar el acceso al ejercicio de la profesión, vigilar el ejercicio competente de las mismas y mantenerlo permanentemente en niveles satisfactorios.
- d) *Formación*: Las profesiones se ejercen sobre la base de un saber especializado adquirido sistemáticamente en un proceso de aprendizaje dilatado.
- e) *Orientación de servicio*: Las profesiones orientan su actividad ha-

cia la satisfacción de necesidades de un destinatario, a cuyo servicio se sitúa la actividad profesional. Esta orientación al servicio exige la presencia de dos elementos que se complementan: 1) Las actividades profesionales se aplican a la resolución de cuestiones de gran relevancia social. 2) Los profesionales, además de un saber adquirido que apoya sus prácticas, deben desarrollar una *competencia innovadora* capaz de enriquecer la gama de actividades que practican.

- f) *Autonomía*: La capacidad de decisión propia que implica la autonomía tiene en el caso de las profesiones tres rasgos propios: 1) Los profesionales tienen capacidad para definir el contexto de sus relaciones con el cliente y para tomar decisiones propias en su rama de actividad. 2) El profesional, como experto, está protegido contra las objeciones de sus clientes. 3) Los fundamentos de la actividad profesional los establecen o modifican los profesionales.

Posteriormente ha continuado el enriquecimiento de esta línea de investigación con las contribuciones de otros investigadores que han aportado matices complementarios. Así, Touriñán y sus colaboradores han insistido especialmente en el reconocimiento social como rasgo propio de las profesiones, de modo que sólo desde él se puede consolidar cualquier actividad pedagógica como profesión (Touriñán, 1987, 1990, 1991, 1995;

Touriñán, Rodríguez y Lorenzo, 1999). Anotemos de paso que también este autor ha situado a la dirección de instituciones educativas entre las actividades pedagógicas profesionales. En similares aspectos ha insistido A. Hortal (1993), destacando como rasgo propio del ejercicio profesional la pertenencia a un colectivo que comparte actividades y responsabilidades y también el hecho de que las actividades profesionales deben proporcionar satisfacción a las necesidades personales de quienes las ejercen. Por su parte, A. Buj e I. Sánchez (1999) han puntualizado que las referencias sociales de las profesiones ponen de manifiesto el concepto de *status*, algo específico en el que se incluyen tres componentes: prestigio, acceso a recursos y autoridad. Desde una perspectiva que podríamos considerar *tecnocrática*, Echeverría (1993) ha relacionado el concepto de profesión con la definición del trabajo bien hecho. Así, una profesión estaría configurada por la confluencia de dos elementos que se complementan mutuamente: a) La presencia de un conjunto de capacidades, conocimientos y expectativas de comportamiento que integrarían lo que este autor denomina *requerimientos* para el acceso y el ejercicio de la profesión; y b) La posesión de una determinada competencia técnica por parte del profesional reconocida socialmente que origina lo que este autor denomina *cualificación profesional*. La profesión se convierte así, conforme a la definición proporcionada por Echeverría (1993, 215), en el «modelo de intercambio socialmente establecido en el mercado de trabajo para las personas».

A la vista de lo que antecede me parece suficientemente fundada la búsqueda de caminos que conduzcan a la profesionalización de la dirección escolar, una tendencia que, por lo demás, ya posee una cierta tradición en la investigación reciente (Gómez Dacal, 1991; De Vicente, 2000; García Garrido, 2001; Estruch, 2002; Hanson y Ulrich, 1992; Álvarez, 1992, 2001; Rull Gargallo, 1997; Sáenz y Debón, 2000). Dadas las características del presente trabajo no es posible pormenorizar el contenido de este repertorio de investigaciones. Sí vale la pena resaltar que todas ellas contienen aportaciones tendentes a la solución profesionalizadora de la actividad de los directores escolares. Alguna matización de interés presente en algunas de ellas me parece oportuno señalar. Así, Rull Gargallo ha insistido sobre la idea de que un modelo no profesional, y por tanto electivo, no garantiza mayor democracia 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 pueden ejercer derechos y controles democráticos» (Rull Gargallo 1997, 333).

Por lo demás, conforme al punto de vista de este autor, la profesionalización de la dirección escolar no lleva implícita como fórmula exclusiva y excluyente para materializarse la creación de un cuerpo de directores escolares:

«De todas formas, esta opción, por lo menos, sería tan coherente como el

cuerpo de maestros o el de profesores» (id., 333).

Los argumentos de quienes se oponen a la profesionalización de la dirección escolar adolecen las más de las veces de imprecisión y de falta de consistencia, hasta el punto de que tras su lectura se encuentran reforzados los puntos de vista opuestos a ellas. He aquí un ejemplo:

«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 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).

b) *La «cultura del cuidado» (culture of care) como fundamento de la profesionalidad de los directores escolares*

Para situar adecuadamente el sentido de lo que desarrollaré a continuación he de hacer referencia a dos elementos de juicio imprescindibles. En primer lugar la necesidad de concebir las instituciones educativas como organizaciones en evolución a las que se exige la búsqueda continua de cambios enriquecedores. En segundo lugar hemos de considerar como

necesario que la dinámica que conduzca al cambio en las instituciones educativas se sustente sobre un compromiso permanente de cuantas personas participan en la puesta en acción de dicha dinámica. De este modo, el cambio en las escuelas viene a ser efecto del ejercicio de un liderazgo compartido que se proyecta sobre todos los aspectos presentes en la vida de la escuela.

En lo referente al primero de los aspectos mencionados, M. Fullan (2001, 29-48) ha puesto de relieve que el verdadero cambio en las instituciones escolares constituye una experiencia personal y colectiva dotada de dos características específicas: la ambivalencia y la incertidumbre. Por otra parte, como el propio Fullan afirma en el mismo pasaje:

«Es en el ámbito de las personas donde el cambio tiene o no tiene lugar de tal modo que los cambios en las convicciones y los modos de comprender la realidad constituyen los verdaderos fundamentos de las reformas perdurables en las escuelas» (Fullan, 2001, 45-47).

La consecuencia principal que podemos extraer de estas ideas se puede formular diciendo que, en último término, el cambio en las escuelas es producto de las influencias ejercidas sobre personas, muy por delante de cualesquiera otros factores que pudieran estar presentes en los procesos de cambio. O dicho de otro modo, que los cambios en las escuelas necesitan ser liderados.

Nos introducimos así en la consideración del sentido del liderazgo como núcleo articulador de la dinámica escolar. Para Gordon A. Donaldson (2000, 6) la función del liderazgo en las escuelas es movilizar a las personas comprometidas con ellas para hacer que el modo como actúan colectivamente se oriente a satisfacer las necesidades de los niños y las demandas de la sociedad, de donde se deriva que el liderazgo en las escuelas es un proceso relacional en el que la influencia de diferentes elementos provocan la movilización personal. Por otra parte la conceptualización básica del liderazgo en las escuelas indica que éste es un proceso que moviliza a las personas para la consecución de un objetivo cuyo componente esencial es ético:

«Puede decirse que solamente hay un liderazgo adecuado en las escuelas cuando éste contribuye de forma palpable a que los alumnos incrementen sus condiciones de salud, sus habilidades y su equilibrio personal» (Donaldson, 2000, 43).

Esta connotación, situada en el ámbito de lo que se ha denominado *ethic of care* (Martín, 1993. Citado por Stefkovich y Shapiro, 1999) es la que justifica que debemos entender el liderazgo educativo como una actividad necesitada de fundamentos profesionales. En último término, en efecto, las actividades profesionales en todos los ámbitos de las sociedades evolucionadas necesitan para su ejercicio de fuertes apoyaturas morales toda vez que son los individuos que las ejercen quienes determinan en buena medida la validez de sus soportes. Se trata de una

tendencia que puede considerarse ya como una tradición en el pensamiento de occidente, presente, por lo demás, en todas las manifestaciones de la vida social. En lo que concierne a las escuelas esta tradición exige a los individuos que trabajan en ellas que se sientan responsables de las consecuencias de sus decisiones y que busquen valores como la lealtad (*loyalty*) y la confianza (*trust*) para proporcionarles fundamento. Ésta es la razón, por lo demás, en la que se apoyan Stefkovich y Shapiro (1999) para reclamar una formación básica en la ética profesional para los líderes escolares del siglo XXI.

c) *Rasgos específicos de la función directiva*

La especificidad de la función directiva es uno de los temas que de forma recurrente vienen poniéndose en cuestión en los últimos años en nuestro país. Con repetida insistencia, al realizar exploraciones en el pensamiento del profesorado sobre la función directiva, se constata la presencia de una idea que, con diferentes matices, aparece una y otra vez: La función directiva no se diferencia en lo esencial de la función docente. Así lo recogen los datos disponibles a partir de la investigación coordinada por mí a la que he aludido anteriormente (Batanaz y Álvarez, 2002). La necesidad de entender la dirección escolar como una actividad claramente diferenciada de cualquier otra actividad educadora encuentra un claro apoyo por parte del profesorado que tiene experiencia en el ejercicio de funciones de dirección, asesoramiento o inspección. El profesorado que carece de esta

experiencia rechaza esta diferenciación de la dirección respecto a la profesión docente, de modo que piensa que basta con ser profesor para ejercer la dirección. En consecuencia rechazan la presencia de directores que posean un rol claramente distinto del docente. Lo más complejo es dilucidar las razones o fundamentos que mencionan los profesores para mantener este punto de vista, pero a mi entender la investigación mencionada revela un dato enormemente significativo: Cuando los profesores son preguntados por las razones que tienen para mantener esta postura nunca alegan motivos pedagógicos que redunden en beneficio del alumnado para fundamentarla. Las razones aducidas, por el contrario, son de tipo corporativo, y además confusas y contradictorias, tales como el riesgo de tener complicaciones en su forma de trabajo o que éste se desenvuelva en un contexto poco gratificante o menos relajado. ¿Constituyen estos datos un indicio para pensar que nos encontramos una vez más ante otro de los temas recurrentes relacionados con la confrontación entre los intereses generales a cuyo servicio está la institución escolar y los intereses corporativos del profesorado?

Como contrapunto a los planteamientos que acabo de recoger la investigación actual viene subrayando el sentido propio de la función directiva tomando como base sus posibilidades de influencia para que las organizaciones educativas obtengan mejores resultados para la sociedad. El fundamento de las posibilidades de influencia de los directores escolares para la consecución de los objetivos de las escuelas se deriva de la posición de los mis-

mos en el sistema educativo, que se caracteriza por cuatro rasgos propios: 1) El director tiene unas funciones claramente diferenciadas de las que tienen los profesores y el resto del personal que trabaja en la escuela; esa función tiene una relación directa con la conexión de las personas con los objetivos a conseguir y con la configuración de las prácticas necesarias para alcanzarlos. 2) El director tiene posibilidades muy relevantes de aproximación a las personas que trabajan en el centro (docentes y no docentes). 3) El director tiene posibilidades muy destacadas para fomentar relaciones personales dentro del centro que contribuyan a extraer frutos positivos de las interacciones entre las personas que actúan en él. 4) El director tiene posibilidades privilegiadas para relacionarse con una gran cantidad de entidades y personas fuera del centro escolar para conseguir de ellas aportaciones útiles para la consecución de los fines de la escuela. (Donaldson, 2000, 64-98).

El punto de vista presentado resulta útil para dejar constancia de un conjunto de ideas que nos parecen fundamentales para centrar el sentido de la presente aportación: a) Conforme a los resultados conocidos de la investigación actual la función de los directores escolares revisita una importancia destacada para el desenvolvimiento y desarrollo de las instituciones escolares. b) La capacidad de influencia de la dirección escolar se centra fundamentalmente sobre el fomento de unas relaciones personales en las instituciones educativas que contribuyan a la cooperación de todos para la consecución de los fines de la institución. c) A

la altura de nuestros tiempos, y después de una experiencia centenaria, la función de la dirección de instituciones escolares continúa siendo controvertida y está necesitada de aportaciones para alcanzar una consolidación estable. d) Las investigaciones sobre la dirección de escuelas se inscriben en el ámbito de las investigaciones sobre el liderazgo educativo, cuestión ésta que tiene una relación directa con el gobierno de las organizaciones educativas, lo que equivale a decir con las relaciones de poder que actúan en las instituciones escolares. e) La dirección de instituciones escolares es la referencia última del ejercicio del liderazgo en ellas y, como tal, debe asumir la doble vertiente de dirigir la gestión y la promoción de condiciones para el cambio creador.

La última perspectiva mencionada nos parece esencial para iluminar el contexto de este trabajo. Así es, en efecto, si consideramos que la institución escolar tal como la conocemos en las sociedades evolucionadas es un instrumento de primordial importancia para la supervivencia y el desarrollo de las mismas (Dewey, 1916). Consecuentemente el sustrato político forma parte muy destacada del entramado de relaciones que interactúan en su seno. Este entramado de relaciones incluye dos categorías. En primer lugar, el juego de las fuerzas de carácter político externas a la escuela, que vienen a configurar el *marco macropolítico* de la institución escolar. Pero en el interior de la escuela, como ocurre en cualquier organización, existe también un complejo conjunto de fuerzas y tendencias determinadas por las diferentes voluntades de

quienes forman parte de la institución. Es lo que se viene denominando *micro-política de la escuela* (Ball, 1987; Blase y Anderson, 1995). Nada tiene de extraño en consecuencia que la función directiva posea conexiones y dependencias con la organización del poder político en la institución, sea este interno o externo. Las diferentes concreciones de la organización del poder en las instituciones escolares es lo que viene produciendo hasta el presente una amplia gama de fórmulas para el ejercicio de la dirección educativa en los países europeos (Eurydice, 1996; Egido, 1998) y también a nivel mundial. La reflexión sobre este hecho indica con claridad, no obstante, que la tendencia más extendida en este orden de cosas se orienta hacia una concepción profesionalizada de la función directiva, es decir, hacia una forma de gobernar las escuelas basada más en criterios científicos estables que en la contingencia del juego de las fuerzas políticas confluyentes sobre la escuela, sean éstas internas o externas a la institución. Es en esta perspectiva donde se sitúa el enfoque principal de este trabajo, toda vez que en España, al contrario de lo que ocurre en la mayor parte de los países de nuestro entorno, tenemos un modelo de dirección escolar en el que predominan los planteamientos políticos internos o externos a las instituciones. Es necesario partir de la constatación de que ese no es el camino acertado para la modernización y desarrollo de nuestro sistema educativo en el futuro. Soy consciente, además, de que la dirección educativa ha de consolidarse sobre bases que eludan la servidumbre o la dependencia política directa para pasar a ser una función ejercida con

autonomía y sobre bases científicas, sin perjuicio del entramado político presente en este ámbito como en el resto de los ámbitos sociales. La superación de esta fuente de problemas contribuirá de forma decisiva a la consolidación de una función clave en el sistema educativo.

d) *Función directiva y trabajo en equipo*

La referencia a los equipos directivos como fórmula articuladora del ejercicio de la función directiva escolar viene siendo un tema invocado con frecuencia a la hora de proponer modos operativos para el ejercicio de la función (Villa y Gairín, 1996). En ocasiones, los pronunciamientos sobre la cuestión son contundentes e inequívocos a favor del «ejercicio indiferenciado y colectivo de la función y no por su atribución exclusiva y unipersonal» (Beltrán 1994, 72). En el mismo pasaje, este autor rechaza lo que él mismo denomina *supuestos falsos* para una configuración correcta de la dirección escolar que desde su punto de vista serían los siguientes: a) La necesidad de contar con una especial *capacidad* personal para el ejercicio de la dirección. b) La *especificidad* de las tareas propias de la dirección. c) La preparación específica para el ejercicio de la dirección. Como puede apreciarse, las precedentes expresiones contienen toda una formulación de los objetivos propuestos para una concepción no profesional y específica de la función directiva.

Esta visión de las cosas que, todo hay que decirlo, ha estado presente con alguna insistencia en determinados ámbitos docentes en los últimos años, viene sien-

do contrarrestada reiteradamente por la investigación científica. Así es, en efecto, si consideramos que ésta insiste en que el trabajo en equipo «es una unidad funcional esencial en las organizaciones que aprenden» (Villa y Solabarrieta, 2000, 614), de donde se deriva que la actividad profesional de la dirección escolar debe inscribirse en este marco de acción. Los resultados de la investigación que recogemos en este apartado concluyen que «se considera al equipo y no al individuo como elemento clave del éxito de la organización» (id., 619). Por lo demás, los diferentes roles que se manifiestan en el trabajo de los equipos se complementan mutuamente, pero es imposible que una sola persona pueda desempeñarlos todos. Así, los miembros de un equipo son al mismo tiempo complementarios e interdependientes, de tal modo que «la heterogeneidad es la base para un buen trabajo en equipo» (id., 621).

Sin embargo las argumentaciones recogidas aquí no contradicen la evidencia de que en todo equipo existe un rol específico que corresponde a aquel de los miembros de la organización que asume la responsabilidad de la activación y la coordinación de la dinámica del grupo hacia los objetivos propuestos para su actividad, así como la proyección de los resultados obtenidos. De lo dicho se desprende que, si queremos concebir las instituciones educativas como organizaciones vivas y creadoras, hemos de entender al mismo tiempo que, como tales, necesitan la presencia de un liderazgo personal capaz de vitalizar las responsabilidades de equipo. En suma, la figura del director es compatible y complementaria con la

existencia de un equipo de dirección en el que diferentes personas desempeñen roles diferentes.

e) *La estabilidad en el ejercicio de la dirección escolar como factor vinculado al acceso a la misma*

La cuestión mencionada en este epígrafe es otra de las que vienen generando en los últimos años una amplia gama de controversias y discrepancias, tanto entre los investigadores como entre el propio profesorado. Del mismo modo que ocurre con los diferentes aspectos relacionados con la dirección escolar a los que he aludido en este trabajo, también aquí hay defensores y detractores de la estabilidad en el puesto de trabajo de los directores escolares. Como dato en cierto modo pintoresco mencionaré la circunstancia de que la mayor parte de los profesores e investigadores que se ocupan del tema —por no arriesgarme a decir que todos— lo hacen desde la estabilidad inconcusa en sus puestos de trabajo, como pertenecientes a distintos cuerpos de la administración civil del Estado. Aunque este argumento no sea de primera calidad dialécticamente hablando, me parece justo tenerlo en cuenta toda vez, al menos, demuestra que no es conveniente atenerse con exclusividad a ninguna de las opciones posibles, toda vez que también podrían traerse a colación argumentos a favor de *desestabilizar* a unos y a otros. Quienes se manifiestan opuestos a la estabilidad en la función esgrimen diferentes tipos de argumentos, los principales de los cuales son los siguientes:

1. El ejercicio de la dirección escolar genera un *desgaste personal* que,

a su vez resulta negativo para la calidad de la función, principalmente porque disminuye la resistencia a la frustración.

2. La permanencia estable de los directores en su puesto de trabajo puede originar mecanismos de *rutina* incompatibles con un ejercicio creativo de la función.

3. La estabilidad en el cargo puede originar entre los directivos la tendencia a consolidar relaciones de poder estable que pueden perjudicar la permeabilidad necesaria en una organización viva y abierta.

Prescindiendo ahora de valorar la solidez de estos argumentos, es necesario subrayar su carencia de originalidad toda vez que esos mismos riesgos existen en todas las actividades profesionales sin que nadie, por eso, defienda, por ejemplo la necesidad de eliminar esa estabilidad para todos. Probablemente tienen más valor como indicadores de la atención que es necesario prestar para evitar que esos riesgos aparezcan o para disminuir su relevancia.

Por parte de quienes se inclinan a sostener la estabilidad en el ejercicio de la dirección se mencionan estos argumentos como consecuencias negativas de la falta de estabilidad en el ejercicio de la función directiva:

1. La limitación en la duración del mandato para el ejercicio de la dirección es perjudicial para la eficacia y validez de los proyectos

de desarrollo de los centros educativos siendo éste uno de los aspectos esenciales a considerar en los procedimientos de acceso a la dirección.

2. La limitación temporal en el mandato de los directores puede ser perjudicial, asimismo, para la consolidación de un clima de convivencia adecuado, que es un elemento clave para la evolución satisfactoria de la vida de toda organización.

3. La falta de continuidad en el ejercicio de la función impide el desarrollo racional de programas de formación de quienes dirigen la institución escolar y anula la rentabilidad social de los mismos. De no corregirse esta situación se produciría el efecto perverso a todas luces de que cuando una persona alcanza los niveles de formación deseados para el desempeño de una tarea se ve obligada a abandonarla.

4. La provisionalidad en el ejercicio de la dirección origina falta de perspectivas de futuro profesional para quienes la ejercen. Esta falta de perspectiva cercana en buena medida las aspiraciones personales y profesionales de quienes ejercen la función.

5. La falta de estabilidad, tal y como está planteada en la actualidad, tiene un efecto negativo sobre un factor de excepcional relevancia:

coarta gravemente el compromiso de los directores con el ejercicio de la autoridad que tienen conferida. La conciencia de quienes acceden a la dirección sabiendo que transcurrido un plazo temporal más o menos prolongado habrán de volver de nuevo a la situación de compañeros de docencia de quienes anteriormente fueron dirigidos por ellos mismos, coarta de raíz toda pretensión de ejercicio legítimo de autoridad.

4. El acceso a la dirección escolar a partir de la Ley de Calidad de la Educación: Perspectivas y propuestas.

a) *La Ley de Calidad de la Educación como punto de partida.*

El lector avisado habrá advertido ya, sin duda, que el contenido de este trabajo se centra en el acceso a la dirección en los centros públicos. La razón por la que me he ceñido a esta opción la motiva el hecho comprobado de que la inmensa mayoría de la investigación sobre problemas relacionados con la dirección escolar —y más concretamente con los relacionados con el acceso a la misma— se refiere a los centros públicos del sistema educativo. A este respecto conviene mencionar dos matices que me parecen de interés. En primer lugar, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) estableció como base del proceso para acceder a la dirección en los centros privados concertados un sistema radicalmente distinto del establecido para los centros públicos. En efecto, en este

último tipo de centros el director es designado como resultado de un acuerdo entre el titular del centro y el Consejo Escolar del mismo. En caso de desacuerdo el director es designado por el Consejo Escolar de entre una terna propuesta por el titular del centro. La Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) ha corroborado este sistema flexibilizando aún más las posibilidades de decisión o influencia del titular sobre la cuestión. Así es en efecto si se considera que a partir de esta última disposición se ha suprimido la exigencia de que el director de un centro sea necesariamente profesor del mismo; tampoco se exige ya que el director haya de tener una experiencia mínima de tres años de docencia, como se exigía anteriormente. Dicho en términos resumidos: para la designación del director en los centros concertados el papel determinante lo tiene la titularidad del centro, es decir, la persona o entidad responsable del mismo. El segundo de los matices en torno a esta cuestión que conviene resaltar es que no se conocen estudios —o al menos no los conozco yo— que pongan en tela de juicio el sistema. El único estudio conocido que aborda la cuestión, aunque sea indirectamente es el de Rodríguez Diéguez y precisamente éste pone de manifiesto que el sistema de dirección de los centros concertados aparece con virtualidades superiores a las del sistema vigente en los centros públicos.

La LOCE, por otra parte, ha introducido algunas modificaciones de relevante interés en relación con el acceso a la dirección escolar en los centros públicos. Desde una perspectiva muy general, es-

tas modificaciones pueden ser consideradas como el punto de arranque para la superación de muchos de los problemas que aquejan a la dirección educativa y, por tanto, al funcionamiento y a la vida de las instituciones educativas públicas españolas. La más importante de las modificaciones introducidas por la LOCE es la supresión del carácter electivo del puesto de director. Quienes conocen bien la realidad existente en los centros educativos públicos saben que, en virtud del complejo conjunto de variables presentes en el proceso de elección de los directores, la influencia del profesorado viene a ser determinante en la práctica totalidad de las elecciones. La innovación legal introducida por la LOCE pone fin a un modelo cuyo descrédito no ha hecho otra cosa que aumentar a lo largo de sus casi veinte años de vigencia. Se abre así un amplio marco para el futuro en el que habrán de inscribirse cuantas propuestas de mejora hayan de formularse en relación con el acceso y el ejercicio de la dirección educativa en España. En esta perspectiva se sitúan mis propias aportaciones. Valga en todo caso una reflexión inicial para dejar constancia de la necesidad de que cuantas propuestas e iniciativas de renovación se formulen a partir de la LOCE sean fruto, al mismo tiempo, de la reflexión fundada científicamente y de la implantación política mesurada y contrastada. Se trataría de un proceso del que habría que eliminar toda tentación improvisadora o de suplantación política. Por el contrario, el proceso que conduzca a implantar un sistema moderno y racional de dirección en el sistema educativo público español debe ser lento y paulatino y en su desarrollo deben tener

influencia determinante únicamente los mejores argumentos, procedan de donde procedan, sea de la investigación, del mundo profesional de la educación, de la comunidad educativa o de las fuerzas sociales implicadas.

La LOCE ha establecido que la selección y nombramiento de los directores de centros públicos se efectuará por concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo al que pertenezca el centro a cuya dirección se opta. La selección habrá de realizarse de conformidad con los principios constitucionales de publicidad, mérito y capacidad. A partir de las exigencias y posibilidades que plantea este modelo pueden elaborarse propuestas encaminadas a su desarrollo. Las que expondré a continuación se sitúan en este ámbito, bien entendido que deben ser entendidas como aportaciones no excluyentes —aunque eso sí, debidamente fundadas— para un debate que considere imprescindible.

b) *Algunas propuestas concretas*

Cuantas iniciativas y propuestas se pongan de manifiesto en torno al acceso a la función directiva deberían estar orientadas a la consolidación de la función directiva como una actividad profesional atrayente y apetecida por los profesionales de la educación, hasta el punto de que llegue a existir una pugna competitiva en el proceso que conduzca al acceso a la misma. Ese proceso debería ser lo suficientemente complejo como para garantizar que son los más competentes y comprometidos entre los profesionales de la educación quienes accedan

a la dirección. La consolidación de este criterio en la práctica me parece vital e imprescindible, hasta el punto de que si no se tiene éxito en esto todo lo demás perderá la mayor parte de sus virtualidades, de modo que la dirección educativa continuará siendo una variable de escaso valor para el desarrollo del sistema educativo. Dicho esto planteo a continuación una serie de propuestas que, a mi entender, deberían presidir las innovaciones que se implanten en el futuro en torno al acceso a la dirección escolar:

1. *Condiciones iniciales para el acceso a la dirección escolar.* La LOCE señala como requisitos para tomar parte en el concurso de méritos de acceso a la dirección escolar que los candidatos tengan una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta a la dirección, además de haber impartido docencia como funcionario de carrera durante el mismo lapso de tiempo en un centro público donde se impartan enseñanzas del mismo nivel. Se exige también estar prestando servicios en el momento de tomar parte en un proceso de selección para el acceso a la dirección en un centro público del nivel correspondiente al puesto de dirección al que se opta con una antigüedad mínima de un curso académico. Se desprende de esta última exigencia que la posibilidad de acceder a la dirección de un centro determinado no se limita a los funcionarios docentes

que trabajan en él sino que está abierta a todos los que trabajan en algún centro público del mismo nivel. Esta posibilidad me parece un significativo avance en orden a enriquecer la consolidación de la función directiva y, en consecuencia, estimo que sería interesante potenciarla. Nada se dice en la LOCE, sin embargo, de la conveniencia de establecer la exigencia de una preparación previa para acceder a la dirección de centros escolares de cualquier nivel educativo. Según mi punto de vista debería exigirse una formación de nivel universitario superior completada con una especialización adquirida en un curso postgrado específico sobre materias pedagógicas relacionadas con la dirección y gestión educativa. Estas exigencias de formación previas producirían el efecto beneficioso complementario de aligerar al mínimo las exigencias de formación inicial que corrieran a cargo de las administraciones educativas.

2. *Procedimiento de selección para el acceso a la dirección.* La LOCE establece que la selección del candidato a dirigir un centro la llevará a efecto una comisión de la que formarán parte representantes de las administraciones educativas y, al menos, un treinta por ciento de representantes del centro, de los que al menos el cincuenta por ciento representarán al claustro de profesores. Sin en-

trar a fondo en el análisis de la complejidad de dificultades operativas que conlleva la puesta en práctica de este sistema, me parece que tiene sentido mencionar algunas de ellas, como por ejemplo, la delimitación concreta de las personas no docentes que formen parte de las comisiones, su modo de selección, su incardinación en una dinámica propia del sector público o sus niveles de competencia para valorar méritos académicos. En otro orden de cosas la operatividad del sistema puede ponerse a prueba por cuestiones que, aunque en principio aparecen como de segundo orden, pueden suponer obstáculos que mermen o anulen la viabilidad del sistema, tales como la forma de constituir las comisiones, el modo como se coordina su actividad y la forma de poner en acción las decisiones que se adopten. Muchas de estas cuestiones podrían quedar simplificadas si además de las exigencias establecidas se establece que con anterioridad a la selección de los candidatos para cada centro se lleva a cabo un proceso de carácter general por el que deberían pasar todos los candidatos al ejercicio de la dirección. La superación de este proceso selectivo general debería ser indispensable para participar en cualquier concurso de méritos para el acceso a la dirección.

3. *La «categoría de director».* Es ésta una figura administrativa de denominación novedosa introducida por la LOCE cuya trayectoria futura será necesario considerar con mucha atención. La *categoría de director* se adquiere tras el nombramiento del candidato seleccionado, la superación de un programa de formación inicial organizado por las administraciones educativas (consistente en un curso teórico y un período de prácticas). Por último, quienes ejerzan la dirección con evaluación positiva durante un período de tres años se harán acreedores a la *categoría de director* que les da derecho a participar en los concursos de méritos que se convoquen para cubrir las vacantes de dirección en los centros educativos del nivel correspondiente. Tal vez la evolución final de esta novedosa figura administrativa conduzca a la configuración de un cuerpo de funcionarios de la dirección que consolidara definitivamente la garantía de continuidad en el ejercicio de la función directiva. Sin negar que es esta una cuestión que necesita tiempo y un debate sereno y profundo cabe preguntarse qué obstáculos insalvables existen para llegar a una solución de este tipo en un país como el nuestro, tan propenso a soluciones de este tipo para todo tipo de funciones públicas.
4. *La duración del mandato de dirección como condicionante del*

acceso a la dirección. La LOCE establece que el mandato para el ejercicio de la dirección, una vez que se haya superado todo el proceso selectivo, será de tres años renovables tras alcanzar una evaluación positiva al finalizar cada período, aunque las administraciones educativas «podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos». La ambigüedad y generalidad del lenguaje legal empleado en este asunto abre la posibilidad de un desarrollo posterior con amplias posibilidades de apertura hacia soluciones de estabilidad para los directores escolares. Las perspectivas futuras deberían salir al paso de la contradicción más flagrante del sistema que ahora se pretende renovar: ¿con qué fundamento se trata de legitimar que las personas más formadas en la función directiva, con el peso de la experiencia, la madurez personal y el tránsito por procesos de formación continuados sean apartados de la misma? Llama la atención en todo caso la cautela con que se aborda la estabilidad de los directores en su función cuando no se hace lo mismo, por ejemplo, con los funcionarios de los cuerpos docentes, en los que son de sobra conocidas las servidumbres que, en numerosos aspectos plantea la condición de funcionario. La LOCE, para dejar las cosas claras y para tranquilizar a no se sabe quien, establece que una vez finalizado el período de su mandato, inclui-

das las posibles prórrogas, el director deberá participar de nuevo en un concurso de méritos para desempeñar la función directiva.

5. *Dirección y niveles educativos.* El planteamiento legal de la LOCE se refiere siempre al acceso a la dirección por niveles educativos. Queda por aclarar, no obstante, si las condiciones de acceso y los programas de formación inicial, serán comunes o diferentes para cada uno de los niveles del sistema educativo. A este respecto me parece que tendría sentido que se incluyera en el desarrollo normativo relacionado con esta cuestión el establecimiento de un tronco común de formación que proporcionara a todos los directores una visión de conjunto de los problemas propios del sistema educativo que después se completaría con la consideración de los problemas específicos de cada nivel.
6. *Dirección escolar y docencia directa.* Otra de las innovaciones interesantes y abiertas a amplias posibilidades de desarrollo posterior que introduce la LOCE en relación con la función directiva es la posibilidad de que las administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias promuevan procedimientos encaminados a eximir, total o parcialmente al equipo directivo, y especialmente al director, de la docencia directa, en función de las características del centro. Aunque es cierto

que este pronunciamiento legal apenas añade nada nuevo a la normativa anterior me parece importante que se encomiende expresamente a las competencias autonómicas la posibilidad de promulgar normativa sobre esta materia, aspecto este especialmente relevante si se considera que las mencionadas autoridades educativas habrán de tomar muchas decisiones sobre la cuestión. Se trata de algo que puede constituir un importante atractivo para quienes se planteen la posibilidad de participar en concursos de méritos para acceder a la función directiva. Me parece que la tendencia debería situarse a favor de la liberación de la docencia en todos los casos, y así deberían presentarse las características del puesto de trabajo de director a los candidatos a ejercerlo. Por lo demás, el hecho de que la exención de docencia directa dependa de las características de los centros no constituye obstáculo alguno para generalizar dicha exención. Las características específicas a las que alude la LOCE se han de referir sobre todo al tamaño de los centros. En función de esta variable puede establecerse la posibilidad de que haya una dirección compartida para varios centros, como existe ya actualmente en Andalucía en los llamados colegios rurales agrupados. Este planteamiento favorecería, por una parte, la dedicación de los directores a sus

funciones específicas y evitaría por otra la dispersión y las disfunciones que se producen inevitablemente tratando de compatibilizar tareas que se diferencian en sí mismas.

7. *Reconocimiento de la función directiva.* He mencionado anteriormente la conveniencia de que quienes accedan a la función directiva conozcan la existencia de un adecuado sistema de estímulos que haga atractiva la participación en procesos de acceso a la misma. En este orden de cosas la LOCE se refiere a tres tipos de estímulos. En primer lugar una retribución económica adecuada a las responsabilidades que lleva consigo el ejercicio de la dirección. Esta retribución económica del director debería dejar de ser simbólica, como lo es actualmente, para convertirse en un estímulo realmente motivador para quienes deseen implementar su status profesional y personal. El segundo de los estímulos que menciona la LOCE hace referencia a la posibilidad de valorar el ejercicio de cargos directivos, y especialmente el de director, «a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente». Tan ambigua y cabalística expresión parece aludir al acceso a puestos de trabajo en ámbitos como por ejemplo la inspección educativa o a la provisión de puestos de libre designación. Aunque no haya razón

alguna para rechazar esta posibilidad lo cierto es que no puede presentarse así a los candidatos a la dirección, más bien, como he expuesto anteriormente, debería exponerse con toda claridad el espectro de posibilidades que contiene. Eso es lo que se hace en la LOCE con el tercero de los estímulos que ofrece a quienes deseen acceder a la dirección educativa: el mantenimiento del complemento retributivo correspondiente a la dirección mientras permanezcan en situación de activo, con tal de que hayan obtenido una valoración positiva tras el ejercicio de la dirección durante el tiempo que se determine. ¿Es ésta una forma de estimular la participación de los docentes en los procesos de acceso a la dirección o, por el contrario, un estímulo para su abandono? A mi entender es más bien esto último. Se trata en esta ocasión de un estímulo que debería aplicarse bajo criterios restrictivos y sólo a personas que abandonen el ejercicio de la dirección por causas ajenas a su voluntad. Para quienes ejerzan la función con competencia y dedicación apropiadas la mejor forma de reconocerlo es estimulando su continuidad en el cargo.

Dirección del autor: Luis Batanaz Palomares. Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno s/n. 14004. Córdoba (España)

Fecha de redacción definitiva de este artículo: 30-V-2005.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. (1992) *La dirección escolar. Formación y puesta al día* (Madrid, Escuela Española).
- ÁLVAREZ, M. (1994) Otra alternativa más profesional, *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp. 70-71.
- ÁLVAREZ, M. (2001) La dirección profesional: ¿Sugerencia o necesidad inconfesable?, en *Jornadas sobre Dirección y Calidad Educativa*, Madrid, REDIRIS.es.
- ANTUNEZ, S. (1994) *Claves para la organización de centros escolares* (Barcelona, ICE-HORSORI).
- BALL, S. J. (1987) *The Micropolitics of the School* (London, Methuen).
- BATANAZ, L. y ÁLVAREZ, J. L. (2002) Hacia la profesionalización de la función directiva en España: Un estudio basado en las concepciones del profesorado, *Bordón*, 54: 1, pp. 19-37.
- BELTRÁN, F. (1994) ¿Directores o dirección funcional? *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp. 72-73.
- BLASE, J. y ANDERSON, G. (1995) *The Micropolitics of Educational Leadership* (New York, Cassell).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983) *Becoming critical: Knowing through action-research* (Geelong, Victoria, Deakin University Press). (Traducción española: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988).
- COGAN, M. L. (1953) Toward a definition of profession, *Harvard Educational Review*, 21, pp. 33-50.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (New York, Macmillan Company).
- DONALDSON, G. A. (2000) *Cultivating Leadership in Schools* (New York, Teachers College Press).
- ECHEVERRÍA, B. (1993) *Formación profesional* (Barcelona, PPU).
- EGIDO, M. I. (1998) *Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España* (Madrid, Escuela Española).
- ESCOLANO, A. (1980) Diversificación de profesiones y actividades y actividades educativas, **revista española de pedagogía**, 147, pp. 83-97.
- ESCOLANO, A. (1992) Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar, *Revista de Educación*, 298, pp. 55-79.

El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas

- ESCOLANO, A. (1993) Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental, *Revista de Educación*, 301, pp. 127-163.
- ESTRUCH, J. (2002) La crisis del modelo directivo no profesional, *Bordón*, 54: 4, pp. 519-526.
- EURYDICE (2000): *School Heads in the European Union* (1996) (<http://www.eurydice.org/Documents/Head/en/FrameSet.htm>)
- FENSTERMACHER, G. D. (1994) The Knower and the Known. The nature of Knowledge in Research on Teaching», en DARLING-HAMMOND, L. (Ed.) *Review of Research in Education*, 20, pp. 3-56.
- FULLAN, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change* (New York, Teachers College Press).
- GAIRÍN, J. (1997) Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España, en LORENZO, M. et al. (coord.) *Organización y dirección de instituciones educativas* (Granada, GEU).
- GAIRÍN, J. (2001) La dirección participativa, pp. 9-11, en *La dirección escolar y la calidad educativa* (Madrid, Fundación Hogar del Empleado).
- GIMENO, J. (1995) *La dirección de centros: Análisis de tareas* (Madrid, CIDE).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2001) La dirección escolar en los países de la Unión Europea. *La dirección escolar y la calidad educativa*, pp. 5-7 (Madrid, Fundación Hogar del Empleado).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998) Prólogo, en EGIDO, M. I. *Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España*, pp. 7-9 (Madrid, Escuela Española).
- GÓMEZ DACAL, G. (1992) El director de centros: ¿Profesional o cargo?, pp. 135-150, en PASCUAL, R. y VILLA, A. (coord.), *La dirección, factor clave de la calidad educativa* (Bilbao, Mensajero).
- GÓMEZ DACAL, G. (1991) Las funciones directivas y su profesionalización, *Bordón*, 43:1, pp. 119-134.
- HANSON, M. 1990) School-based Management and Educational Reform in the United States and Spain, *Comparative Education Review*, 4, pp. 523-537.
- HANSON, M. y ULRICH, C. (1992) El sistema español de dirección de centros. Un punto de vista crítico, pp. 69-83, en PASCUAL, R. y VILLA, A. (coord.) *La dirección, factor clave de la calidad educativa* (Bilbao, Mensajero).
- HORTAL, A. (1993) Ética de las profesiones, *Diálogo Filosófico*, 23, pp. 205-222.
- IMMEGART, G. L. (1996) Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas. *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, pp. 358-374 (Bilbao-Deusto).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la educación (LODE).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE. de 21 de noviembre).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre).
- MUMBY, H. y RUSSELL, T. (1993) Reflective Teacher Education: Technique or Epistemology?, *Teaching and Teacher Education*, 9:4, pp. 431-438.
- MURILLO, F. J.; BARRIO, R.; PÉREZ-ALBO, I. (1999) *La dirección escolar: Análisis e investigación* (Madrid, CIDE).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2003) *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos* (Madrid, INCE), en fase de publicación.
- SÁENZ, O. y DEBON, S: (1995) Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar, *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, pp. 193-206.
- SÁENZ, O. y DEBÓN, S: (1999) Estudio crítico de la dirección escolar en España, **revista española de pedagogía**, 213, pp. 281-308.
- SÁENZ, O. y DEBÓN, S. (2001) El acceso a la dirección escolar en España, *Bordón*, 52:1, pp. 107-121
- SCHÖN, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professional think in Action* (NY, Basic Books, Inc.).
- RULL i GARGALLO, J. (1994) El directivo escolar en España. La formación de directivos, *Aula de Innovación Educativa*, 24, pp. 70-79.
- RULL i GARGALLO, J. (1997) La dirección escolar en la década de los 90, pp. 309-337, en GARAGORRI, X. y MUNICIO, P. *Participación y autonomía en los centros educativos* (Madrid, Escuela Española).
- STEFKOVICH, J. y SHAPIRO, J. P. (1999) *The ethic of the profession. A paradigm for the preparation of ethical educational leaders for the 21st century*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- TEIXIDÓ, J. (2000) Qué impulsa a los docentes a la dirección. Un estudio en torno a las motivaciones de acceso al cargo. VI Congreso Inter Universitario y V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas. Granada, Actas, pp. 515-541.
- TENORTH, H. (1998) Profesiones y profesionalización: Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones, *Revista de Educación*, 285, pp. 77-92
- TOURIÑÁN, J. M. (1984) Imagen social de la Pedagogía, *Bordón*, 253, pp. 601-630
- TOURIÑÁN, J. M. (1987) Función pedagógica y profesional de la educación, *Bordón*, 266, pp. 31-51.
- TOURIÑÁN, J. M. (1990) La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica, *Revista de Ciencias de la Educación*, 141, pp. 9-23.
- TOURIÑÁN, J. M. (1995) Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, pp. 411-437.
- TOURIÑÁN, J. M.; RODRÍGUEZ, A. y LORENZO, M. (1999) Profesionalización de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad, *Bordón*, 51, pp. 61-70.
- VILLA, A. y GAIRÍN, J. (1996) Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, pp. 236-280. (Deusto-Bilbao).
- VILLA, A. y SOLABARRIETA, J. (2000) Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, pp. 599-639. Deusto. Actas.
- VILLA, A. y GARCÍA OLALLA, G. (2003) El procedimiento de acceso a la dirección: Reflexiones y propuestas para el debate, *Organización y Gestión Educativa*, pp. 4-14.

Resumen:

El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas

Este artículo analiza los fundamentos para el acceso a la dirección de centros educativos en España. Partiendo de la consideración de la dirección educativa como un aspecto de vital importancia para el sistema educativo, se realiza una revisión del problema tomando como base la fundamentación científica disponible en la actualidad para la adecuada resolución del mismo. El punto de vista central del autor se sitúa en torno a la necesidad de profesionalizar la función directiva, entendiendo a ésta como un elemento clave para la revitalización pedagógica de las instituciones escolares. Al servicio de esta idea debe entenderse el acceso a la dirección educativa como un proceso desprovisto de condicionamientos o dependencias políticas directas.

Descriptor: director, dirección educativa, profesionalización de la dirección, administración educativa.

Summary:

The accession to the principalship: Problems and proposals

This article analyzes the accession to the principalship position in Educational Institutions in Spain. Starting from the consideration that the principalship is a vitally important aspect for the Educational in Primary and Secondary level System, we carry out a review of the problem taking the scientific fundamentals currently available as a

basis to properly solve it. The main point of view of the author is about the need of professionalizing the principalship position, considering this as a key element in the pedagogic revitalization of Educational Institutions. It is in the service of this idea that the access to the principalship position must be understood as a process with no conditioning or direct political dependencies.

Key Words: Principalship, educational leadership, professionalization of education, school administration.

