

Un cambio de rumbo en la dirección escolar

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo

La innovación es lo que distingue al líder de sus seguidores

Steve Job

El modelo de dirección y de selección

Desde los inicios del sistema democrático el modelo de dirección de centros y de selección de sus miembros ha sido inestable e indefinido, principalmente por dos razones: por la tensión entre dos concepciones diferentes de la dirección y por la escasez de candidatos. La primera causa gira en torno a dos modelos o polos contradictorios: el modelo democrático, participativo, en el que la dirección responde a las demandas de la sociedad y de la comunidad educativa, siendo elegido por los representantes de la comunidad misma; frente a un modelo más jerárquico que le hace depender de la administración y ponerse a su servicio, convirtiendo la dirección en correa de transmisión de los proyectos institucionales. Ninguno de los dos ha llegado a aplicarse de manera solvente y más bien se ha tendido a hacerle pendular entre las dos posiciones. Unas veces, sobre todo con la LOGSE, en el que la elección dependía directamente del Consejo Escolar, respondía una visión más democrática y otras, a partir de la LOPEG intentando reubicarlo en un terreno de dependencia más próximo a la administración educativa.

Comenzó el sistema de selección dejando la tarea en manos del Consejo Escolar, máximo órgano de

decisión y representación de los centros. Pero el modelo no funcionó, pocas veces se postularon varios candidatos y con propuestas diferenciadas entre las que poder optar, además como el profesorado ha gozado de mayoría (su representación ha estado siempre sobredimensionada), siempre pudo imponer al candidato más afín a sus intereses. Después se cambió a una comisión *ad hoc* formada por profesores, padres y representantes de la administración, obligando a los aspirantes a presentar un proyecto de dirección en el que quedarán reflejados sus planes y propuestas. El problema con el que nos encontramos ahora es que los proyectos de dirección, como en general todos los documentos que generan los centros educativos, están estereotipados y burocratizados. Responden literalmente a los fines preceptivos pero reflejan mal las propuestas, si las hay, y adolecen de escasa concreción (se definen grandes objetivos pero no se especifica cómo alcanzarlos), además carecen de una propuesta adecuada de evaluación. Tampoco con este modelo suelen presentarse varios candidatos para elegir y algunos de los miembros de la comisión (sobre todo los que son representantes de la administración) desconocen la situa-



ción del centro, tienen poca información objetiva y, en consecuencia, acaban actuando por criterios corporativos (la mayoría son miembros de equipos directivos de otros centros).

Como vemos, ni con un sistema ni con otro se ha conseguido resolver el problema de la falta de candidatos, así que la administración ha optado por favorecer la continuidad de los directores existentes prorrogando su mandato mediante una evaluación más formal que real (basada en un documento de autoevaluación) ya que todos o casi todos los candidatos superan la prueba, y de esta forma se refuerza el modelo de director cuasi profesional.

La administración ha optado por favorecer la continuidad de los directores existentes prorrogando su mandato mediante una evaluación más formal que real

Toda esta indefinición lo que ha permitido es que se haya impuesto un modelo corporativo carente de liderazgo, de tal forma que el director se ha puesto al servicio de sus iguales, los profesores y se ha convertido por un lado, en su principal valedor, situando los intereses del grupo por encima de los del centro y por otro, en un agente con pocas iniciativas, especialmente en los aspectos más sensibles al profesorado para evitar enfrentamientos y conflictos en los que, por otra parte, siempre lleva las de perder. Su tarea se dirige principalmente a resolver

los posibles conflictos con las familias y a lidiar con la administración y sus supervisores. El profesorado detenta el poder porque la dirección carece de competencia en aspectos fundamentales como la selección del profesorado, la gratificación o el reconocimiento profesional o incluso la capacidad de sancionar ciertos incumplimientos. El profesorado es mayoría en todos los órganos de gobierno y tiene capacidad para bloquear de forma activa las decisiones adversas. Alumnos y familias están infrarrepresentados y su capacidad de influir es tan restringida que es fácil entender porque cada vez participan menos en las elecciones y órganos de gobierno, pero también son los más perjudicados pues las decisiones fundamentales se adoptan sin contar con ellos.

Ante esta situación, al director solo le queda como margen de acción afrontar y resolver los conflictos derivados de las diferencias internas en el grupo profesional, en el que si se le suele reconocer autoridad o capacidad mediadora. Como el profesorado no es un grupo monolítico sino que por el contrario es muy heterogéneo por formación, áreas de conocimiento y experiencias profesionales, debe responder a las diferentes tensiones que pueden producirse: por ejemplo, en los colegios entre infantil/primaria, especialista/generalista; en los institutos entre ESO-bachillerato/FP, dirección/departamentos, y en ambos entre la CCP/Claustro, y otras derivadas de las diferencias entre generaciones, géneros o particularismos, etc. El director ostenta en realidad un poder poco real, más bien simbólico y representativo, que se muestra con mayor autoridad con los padres y los alumnos (se le exige, muchas veces, que haga de muro de contención) y en relación con los profesores como mera correa transmisora.

Entre las consecuencias más graves que se derivan de la subordinación de la dirección de los centros al poder corporativo del resto de maestros o profesores se encuentra la apropiación profesional de la educa-

ción y de la enseñanza. Es decir, son los profesionales los que definen los contenidos y los límites de su actividad a su conveniencia, así como los rasgos y las características principales de su tarea. Una muestra de ello son los discursos generados en los últimos años que ponen cada vez más el acento del éxito escolar en el ámbito familiar frente a la actividad de aula. Si la familia no se emplea a fondo en los estudios de sus hijos la escuela no puede hacer nada, se dice, y quien



no hace los deberes en casa es incapaz de aprobar. De ahí que las tareas (los llamados deberes) escolares que se deben realizar en casa son cada vez más numerosos y tienen más peso en la evaluación del alumno. Así se desvía el protagonismo de las tareas desarrolladas en el aula a las que se hacen fuera de ella, y la responsabilidad del profesor se traslada a la familia y al alumno, en vez de asumir cambios en el currículo o en la metodología, exigimos cambios en la familia.

En cuanto a la falta de candidatos creo que sin duda tiene que ver precisamente con esta indefinición que pone a los equipos bajo el control determinante de los profesores, sin poder real para establecer una línea educativa ni medios para dirigir la tarea a los posibles fines. A pesar de los estímulos económicos, que han alcanzado ya un nivel relevante, no se ha conseguido mejorar. Tampoco las sucesivas reformas han modificado la situación y sigue manteniéndose la precariedad: un gran número de los nuevos directores siguen siendo propuestos por la

administración, ante la falta de candidatos.

Otros factores han contribuido también a desdibujar el modelo, como la inestabilidad educativa provocada por la falta de consenso entre las principales fuerzas políticas o el proceso descentralizador que puso en manos de las comunidades autónomas las competencias y la gestión educativa. En general, las administraciones no han dotado de recursos a los directores para establecer unos objetivos educativos compartidos (con toda la comunidad educativa) e implementar unas vías

diversas y adaptadas a las diferentes realidades sociales para alcanzarlos. Lo peor, como dice Tedesco (2011), es que cuando la descentralización se realiza sin fortalecer la capacidad de la administración para fijar metas, medir resultados y compensar diferencias, lo que se erosiona es la capacidad para alcanzar el objetivo de una educación de calidad para todos. Es decir, perdemos todos.

La falta de liderazgo

El informe TALIS, elaborado por la OCDE en 2009, se basó en un estudio dirigido a directores y profesores de secundaria obligatoria de veinticuatro países. En él se presentaba dos modelos complementarios de liderazgo: el primero, el liderazgo pedagógico, se caracteriza por que la dirección del centro establece entre sus prioridades unos objetivos educativos, favorece el desarrollo del currículo y la formación del profesorado, además su trabajo está orientado a alcanzar dichos objetivos y utiliza los resultados de los alumnos para revisar los objetivos educativos y adaptar el currículo. Estos directo-

res prestan apoyo a los profesores cuando se enfrentan a las dificultades educativas en el aula y colaboran y lideran el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la mejora tanto de la práctica docente como del trabajo de los alumnos y de las actividades de clase.

El segundo sería el liderazgo administrativo, este modelo se caracteriza por la gestión de los procedimientos administrativos y por el impulso que la dirección da a la participación de la comunidad educativa: familias, profesores, alumnos... así como a la asunción de responsabilidades por parte de todos ellos. Abunda en la responsabilidad del director ante la comunidad educativa y valora si los directores transmiten a los nuevos profesores las instrucciones y los enfoques de enseñanza aprobados, si dedica una parte importante de su tiempo a mejorar la capacidad docente de sus profesores y a que estos alcancen los objetivos del centro y por último si el director traslada a las familias iniciativas y nuevas ideas para favorecer su participación y mejorar sus compromisos. También incluye en este apartado la gestión de las normas y el seguimiento que hace de su cumplimiento por parte de todo el personal, la adecuación y buen criterio en la elaboración de los horarios y la planificación de las clases y el ambiente de convivencia y buen clima de trabajo conseguido en el centro. Por supuesto se incluye también los trámites administrativos del centro.

Pues bien, en el estudio encontramos que los institutos españoles se caracterizan por tener unos directores con un liderazgo administrativo inferior a la media de los países estudiados y el liderazgo pedagógico más bajo de todo el estudio. El informe refleja claramente la falta de competencia de los directores y el mal funcionamiento del sistema. Otra aportación interesante del informe es que los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, también

los que mejor ejercen el liderazgo administrativo. Es decir, que no son modelos incompatibles y que aquellos que desempeñan mejor su tarea lo hacen en sus dos facetas, mos-



trando una gran competencia.

De nuevo creo que no debemos dejar de lado algunos otros datos que son indirectamente tan significativos como los anteriores. Destaquemos que habiendo más profesoras que profesores, sin embargo hay más directores que directoras.

Los institutos españoles se caracterizan por tener unos directores con un liderazgo administrativo inferior a la media de los países estudiados y el liderazgo pedagógico más bajo de todo el estudio

Podemos encontrar muchas causas para este bajo liderazgo femenino pero entre ellas se encuentran al menos una importante diferencia entre la percepción que tienen unos y otras del puesto directivo que lleva

a una menor implicación o a retirarse antes que competir. El informe destaca también en el caso español la nula capacidad no sólo para seleccionar profesorado, establecer las condiciones laborales, reconocimientos profesionales o sanciones, sino también para desarrollar el principio básico de autonomía de centros y la adaptación del mismo a las características socio-económicas del contexto.

Por último destacar que el informe TALIS pone de relieve la falta de preparación (formación) pedagógica de nuestros profesores. Nuestro sistema educativo además apenas contempla la orientación, la tutorización y la formación de los nuevos profesores. Lo cierto es que además, cuando lo hace, de nuevo vemos que la implementación de los criterios establecidos se aleja radicalmente del objetivo planteado. No es ningún secreto que tanto las prácticas de los alumnos de magisterio y del máster de secundaria como de los funcionarios en su primer año están muy lejos de una verdadera tutorización y orientación. Las prácticas de la mayoría de estos futuros profesores son en realidad el comienzo de su socialización profesional en las que se transmiten las culturas profesionales preexistentes que muchas veces son un impedimento para el cambio, la mejora o la innovación.

Una última cuestión relativa a los hasta ahora no mencionados equipos directivos. Cabe preguntarnos si los llamados equipos han funcionado como tales o se han convertido muchas veces en compartimentos estancos en los que dirección, jefatura de estudios y secretaría desempeñan restrictivamente las tareas establecidas en la normativa y alguna establecida por costumbre o tradición. La experiencia dice que pocos equipos funcionan como tal y por tanto estaríamos ante otro fracaso del modelo.



Tan es así que a mi modo de ver se debería revisar las tareas que desempeñan todos ellos porque fácilmente se podría concluir que la figura del secretario es prescindible. Podríamos seguir aquí la tradición de países como Alemania, en la que un administrativo desempeña las tareas del secretario con la supervisión del director. El volumen principal de trabajo de la secretaria de un colegio es la gestión del comedor y no parece razonable que éste abandone sus tareas en el aula con los alumnos para llevarlas a cabo.

Podemos simplificar los equipos manteniendo la figura de la dirección y la de la jefatura de estudios que podría corresponderse con la subdirección de los alemanes, complementada eso sí, como hasta ahora con el número de adjuntos necesarios que requieran los centros más grandes y complejos.

Cómo mejorar la situación

Desde distintos ámbitos se plantea la cuestión del liderazgo como instrumento para mejorar los resultados escolares, aplicando reformas en la organización y en la implicación del profesorado. Creo que con el actual sistema es muy difícil que un director presente el perfil de líder pedagógico, capaz de encabezar iniciativas que definan los objetivos compartidos por toda la comunidad educativa y las diferentes estrategias para alcanzarlos.

Tal como están las cosas, los objetivos de la escuela difícilmente pueden coincidir con los intereses particulares del profesorado, si estos últimos no cambian drásticamente. Por eso, lo habitual es, más bien, directores con la habilidad de no enfrentarse al poder real del colectivo pero a la vez capaces de involucrar a los mismos en pequeños cambios y mejoras que parecen imprescindibles para el mantenimiento del *status quo* o como mucho para un cambio ralentizado. El mantenimiento prolongado de una misma dirección, de este tipo, enlazando varios mandatos tiene también el inconveniente de la *rutinización*. Con el tiempo todas las iniciativas, incluidas las más innovadoras, acaban formando parte de una rutina que convierte los procesos en meras acciones mecánicas.

Probablemente la falta de una carrera docente, es decir, la falta de estímulos reduce el grupo del profesorado innovador o preocupado por la mejora. A lo que se añade una seudocarrera profesional basada por un lado en la antigüedad, es decir en el simple paso del tiempo para obtener mejoras económicas y por otro en el abandono de la actividad de aula con la promoción hacia otro tipo de tareas. Paralelamente me parece que la formación del profesorado que actualmente se oferta (formación en centros) está abocada también al fracaso ya que concentra

sus esfuerzos en los intereses de los centros, y éstos, son francamente muy restringidos y no son tanto de grupo como individuales.

La evaluación (del sistema, profesores, directores...) debería ser algo más que un examen a los alumnos o un simple cotejo de resultados académicos. Deberíamos abordar la evaluación de la dirección como un aspecto fundamental para la mejora, teniendo en cuenta las prácticas docentes, el desarrollo y las adaptaciones del currículo, las metodologías, los trabajos de los alumnos y las actividades de clase. Y por supuesto, teniendo en cuenta las experiencias que tenemos, debería ser independiente.

En mi opinión hace falta que la cultura de la evaluación llegue a los profesores, a los departamentos, a los ciclos y a las direcciones de los centros. Para ello sólo hace falta seguir un esquema sencillo: definir unos objetivos y valorar su grado de consecución, analizando los procesos que nos han llevado al lugar en el que nos encontramos.

Probablemente la falta de una carrera docente, es decir, la falta de estímulos reduce el grupo del profesorado innovador o preocupado por la mejora

Los objetivos deben ser específicos en cada centro teniendo siempre muy presente el contexto social en el que se encuentra y las características de las familias de los alumnos. Y para ello hace falta un documento claro, nada estereotipado, que responda con claridad a las cuestiones planteadas. La evaluación de la dirección debe tener en cuenta también los indicadores relacionados con las tareas que desempeña: asesoramiento, coordinación, organización,

clima, control, difusión de información y gestión. La administración debe contribuir a través de sus supervisores a establecer los objetivos y consensuarlos con los centros. Pero una vez alcanzado el acuerdo es responsabilidad del centro poner los medios para alcanzarlos y de los supervisores colaborar, pero también exigir, que se alcancen.

La institución escolar debe abrir las puertas a la comunidad y contribuir al empoderamiento de las familias. Este paso permitirá desmontar el poder corporativo y sustituirlo por modelos más participativos y en definitiva más democráticos

También creo imprescindible un



giro en la mayoría de las direcciones escolares, orientado a conocer mejor

el barrio o la localidad en la que se encuentra el centro, estudiar los rasgos sociales, económicos y culturales que los caracteriza, pero de una forma real conociendo a las familias en su entorno, y poner en marcha un plan de intervención educativa adaptado que mejore los aprendizajes. Los *Proyectos Educativos de Barrio* son un aglutinante de intereses y esfuerzos de la comunidad y de los profesionales facilitando el entendimiento, la coherencia y la continuidad en los diferentes centros arraigados en una misma zona. No cabe ninguna duda que en la escuela pública hoy predomina la diversidad en las familias mientras que el grupo de profesores es bastante homogéneo desde un punto de vista social, cultural y económico, pero lo más importante es la distancia que hay entre la realidad social de los profesores y la de los alumnos y sus familias. Los directores y los profesores no conocen adecuadamente esta diversidad y suelen hacerse una imagen errónea de la misma, se mantienen frecuentemente los tópicos e incluso se pretende que el origen no influye en los resultados si el alumno simplemente se esfuerza.

La formación de directores es fundamental pero tiene que ser sistemática y prolongada en el tiempo. En una interesante conferencia que impartió Mats Ekholm (2010) sobre el modelo educativo sueco, contaba que allí la parte principal de la formación de los directores se desarrolla en los tres primeros años iniciales de su nueva trayectoria y está financiada por el Estado. Los directores realizan estudios sobre sus propias escuelas y las localidades donde se encuentran, además prueban y aplican diferentes ideas sobre la dirección. Tienen encuentros frecuentes con otros compañeros directores con los que se reúnen en seminarios y comparten experiencias, dificultades, información, orientaciones... También, y esto no es secundario, realizan lecturas y las comentan.

Pero parece necesario empezar por reconocer la importancia de la sociedad en la educación y abrirse a la participación a través de la comunidad del entorno en el que está ubicado el centro. La institución escolar debe abrir las puertas a la comunidad y asumiendo todos los riesgos contribuir al empoderamiento de las familias. Este paso permitirá desmontar el poder corporativo y sustituirlo por modelos más participativos y en definitiva más democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, Antonio (2011), "La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades" en *Organización y Gestión Educativa*, 2, págs. 9-12.
- Campo, Alejandro (2010), *Herramientas para directivos escolares*, Madrid, Wolters Kluwer.
- Ekholm, Mats (2010), *Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- TALIS (2009), *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Tedesco, Juan Carlos (2011), "Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina" en Marchesi, Tedesco y Coll (coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, OEI/Fundación Santillana, págs.77-86.