



LA DIRECCION
DE CENTROS:
ANALISIS DE TAREAS

J. Gimeno Sacristán
(Coordinador)

F. Beltrán Llavador

B. Salinas Fernández

A. San Martín Alonso

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE

LA DIRECCION DE CENTROS: ANALISIS DE TAREAS

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
FINANCIADO POR EL CIDE.**

J. GIMENO SACRISTÁN
(Coordinador)
F. BELTRÁN LLAVADOR
B. SALINAS FERNÁNDEZ
A. SAN MARTÍN ALONSO

Número 111

Colección: INVESTIGACIÓN

1. Reforma Educativa. 2. Director de Centro. 3. Planificación Educativa. 4. Enseñanza Primaria.
5. Secundaria Primer Ciclo. 6. Secundaria Segundo Ciclo. 7. Formación Profesional.



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica
Tirada: 1.200 ejs.
NIPO: 176-95-158-1
I.S.B.N.: 84-369-2714-1
Depósito legal: M-31.781-1995
Imprenta: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A.
C/ San Alfonso, 26, La Fortuna (Madrid)

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCION	9
CAPÍTULO I	
DIRECCION DE CENTROS: UN MARCO TEORICO	15
1.1. Nuevos modos de entender la dirección escolar	15
1.1.1. Liderazgo pedagógico	20
1.2. El rol dual de la dirección escolar	23
1.3. Colegialidad	25
1.4. Contexto legislativo de la dirección de centros	27
1.4.1. Consideraciones en torno al problema	27
1.4.2. Trama legislativa de la Dirección	31
Definición de los perfiles de la dirección	32
La calidad y la mejora de los centros	34
La entidad organizativa de los centros	36
1.4.3. Condiciones de cumplimiento de lo establecido ...	39
CAPÍTULO II	
JUSTIFICACION METODOLOGICA DE LA INVESTIGACION	49
2.1. Algunas consideraciones sobre el planteamiento metodológico	49
Elaboración del Cuestionario	49
Distribución y recogida de cuestionarios	50
Configuración de la muestra	51

2.2. Recogida y tratamiento de los datos.....	54
Comportamiento de los sujetos de la muestra	54
Tratamiento estadístico de los datos.....	58
2.3. Estrategia cualitativa de contraste	59

CAPÍTULO III

EXPOSICIÓN Y COMENTARIO DE RESULTADOS.....	63
3.1. Características de la muestra	63
3.1.1. Tamaño y estabilidad de la plantilla de profesores.	63
3.1.2. Condiciones personales de los directores/as de la muestra	66
La dirección: ¿función predominantemente masculina?.....	66
Etapa vital de acceso a la dirección	68
3.1.3. Condiciones profesionales de los sujetos de la muestra	68
Experiencia docente de la muestra	69
Especialidades docentes de los directores/as	71
Experiencia acumulada en la dirección	72
Experiencia en instancias de gestión y de participación	74
Situación administrativa	76
Afiliación sindical	77
Pertenencia a grupos de renovación pedagógica...	79
3.2. La democracia escolar: un proceso en marcha	79
3.2.1. El atractivo de la función directiva	82
3.2.2. Los motivos para ser director/a	87
3.2.3. Los incentivos por el cargo de dirección.....	94
3.3. Valoración de la función directiva.....	101
3.3.1. La duración del mandato	101
3.3.2. Los procedimientos de acceso a la dirección.....	103
3.3.3. El peso de los diversos sectores en la elección de director	108

3.4. Condiciones del ejercicio de la función directiva.....	114
3.4.1. Pautas en la relación entre directores/as y profesorado.....	114
3.4.2. El día a día de la dirección: situaciones más frecuentes.....	117
3.4.3. Apoyos de personal en la gestión.....	123
3.4.4. La distribución de un bien escaso: el tiempo	126

CAPÍTULO IV

LAS TAREAS DE LA DIRECCION DE CENTROS.....	135
4.1. Funciones y tareas de la dirección escolar	139
4.1.1. Tareas	144
4.2. Los grupos de actividades	153
4.3. Dimensiones para la ponderación de las actividades.....	167
4.4. Ponderación de los grupos de actividades	185
Pertinencia de las actividades respecto al papel de la dirección.....	185
Relación de las actividades con el buen funcionamiento de los centros	189
La frecuencia de la práctica de las actividades de dirección.....	196
La conflictividad apreciada en el ejercicio de las actividades	203
4.5. Las dimensiones de las actividades de la dirección.....	209
Funciones de asesoramiento pedagógico	210
Funciones de coordinación.....	213
Facilitación de clima social.....	215
Funciones de control	218
Funciones de gestión.....	220
Funciones de información	223
Funciones de representación.....	224

CAPÍTULO V

DESAFÍOS DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES	229
5.1. Modelo personal versus colegiado de dirección	230
5.2. La dirección ante el desarrollo de la LOGSE.....	241

CAPÍTULO VI

LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR	253
6.1. Necesidad de formación de los/as directores/as	264

CAPÍTULO VII

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES	275
---------------------------------------	-----

CAPÍTULO VIII

BIBLIOGRAFIA	281
ANEXO.....	289
Cuestionarios.....	313

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de la elaboración de los datos más significativos obtenidos en el desarrollo del proyecto de investigación sobre el análisis de las tareas en la dirección de centros. Tuvo como misión fundamental estudiar las funciones concretas que desarrollan los directores, ponderarlas bajo la aplicación de ciertos criterios y extraer algunas consecuencias del estudio, en orden a entender la viabilidad de la realización de todas las actividades o, al menos, de las consideradas más sustanciales para la buena marcha de los centros.

La actuación de los directivos escolares no puede abstraerse de las condiciones reales imperantes en el sistema educativo; lo que podría decirse de la formación tampoco puede desentenderse de las actividades reales y del modelo de acceso a la función directiva. Desde el momento en que los directores/as (a partir de ahora deberá entenderse que cuando utilizamos el término aludimos a los dos géneros, masculino y femenino) acceden al desempeño de la función a través de elección, consideramos que la formación no puede ser, en ningún caso, condición para presentarse a la misma, sino que, como mucho, puede ser un elemento a tener en cuenta por los electores, junto a otros muchos factores que, sin duda, intervienen a la hora de elegir a un miembro de la comunidad académica. Desde el momento en que esa formación tiene que ser posterior al desarrollo del procedimiento de elección caben dos posibilidades complementarias: proporcionar periodos de tiempo específicos para actividades de formación a realizar conjuntamente por los directores de zonas relativamente amplias, o pensar en estrategias de asistencia al puesto de trabajo a través de materiales, recursos, redes de información y de ayuda, "centros de directores", etc. Estos recursos hoy no existen organizados, al menos, con este propósito. Queda, pues, camino por recorrer y es fácil progresar cuando no se dispone de casi nada.

Ante la carencia de estas posibilidades, para no entrar en un diseño en vacío de las mismas, nos ha parecido importante centrarnos con más énfasis en el análisis de la función y en el desarrollo de su ejercicio, porque, sea cual sea la alternativa a elegir, en nuestro sistema educativo carecemos de información puntual sobre la realidad de las funciones educativas, debido a la carencia de un sistema

de evaluación diagnóstica que ayude a orientar las discusiones y las estrategias de actuación.

No sirve de mucho el acceder a informaciones sobre otros sistemas con el fin de trasladarlas al nuestro, porque la especificidad de los sistemas educativos en este aspecto reclama acciones ajustadas a las condiciones y necesidades de cada uno de ellos. El ejercicio de la dirección se encuadra en una forma de funcionamiento de los centros asentada en una determinada tradición, de acuerdo con un modelo de gestión y gobierno general del sistema y no es tampoco independiente de la cultura profesional general de los docentes. A fin de cuentas, hablar de las funciones de los directores en general es hablar de actividades relacionadas o complementarias, más o menos directamente, con las de los profesores y, puesto que los mismos directores son y han sido profesores incluso del mismo centro que van a dirigir, no cabe imaginar una independencia de la cultura desde la que se ejerce la dirección respecto de la cultura del profesorado. De ahí que nos hayamos querido acercar a las percepciones y valoraciones que se realizan desde las dos subculturas pedagógicas: la de quienes por un periodo desempeñan la función directiva y la de quienes la ven desde fuera, desde la cultura docente.

El estudio más pormenorizado de las funciones, las posiciones que adoptan sus protagonistas ante las mismas, adquiere un inusitado interés en la actualidad, dado que, por condicionamientos varios, se está haciendo valer la idea de que el cambio del sistema educativo tiene que nuclearse en torno a los centros. Se dice que los profesores son protagonistas del cambio pedagógico pero se alude a los centros como ámbitos de coherencia en la realización de proyectos de innovación y de reforma.

Los centros como unidades identificables y organizadas de individuos y de prácticas cobran en este momento un interés especial.

a) En primer lugar, de acuerdo con el diseño implícito de la implantación de las reformas o por la misma lógica del esquema que la guía, ante la imposibilidad de otras actuaciones masivas dirigidas a los profesores, se alude a los centros como las unidades organizadas que tendrán que perfilar y desarrollar el curriculum. El reconocimiento de la autonomía educativa de los centros, que no es del todo nueva como propuesta, hace de las condiciones organizativas y del funcionamiento general de los mismos un elemento muy importante para el éxito o fracaso de la reforma escolar. En el momento

en que redactamos este informe, desde los más variados ámbitos de la política educativa, se pone el énfasis en las virtudes de la confección y desarrollo de los proyectos curriculares como la clave del arco de la reforma educativa. En el proceso de concreción y desarrollo del curriculum se percibe a las unidades sociales y organizativas que son los centros, como el elemento decisivo en la estrategia de innovación.

Esto quiere decir que el énfasis pasa de la fijación en los profesores individuales a detenerse en los colectivos docentes y, por lo tanto en las funciones que facilitan el desarrollo de las comunidades educativas. Una amplia variedad acumulada de estudios enfatizan el papel clave que los directores escolares desempeñan en los procesos de cambio y de mejora de las instituciones educativas, bien sean éstos iniciados verticalmente (en cuyo caso los directores hacen de intermediarios en los procesos de divulgación, acomodación y de impulso) o bien sean motivados internamente (en este caso los directores hacen de propositores, vertebradores, impulsores, etc.) (PRESTINE, 1994).

b) Independientemente de la coyuntura del proceso de reforma, hace tiempo que se admite que la calidad de la enseñanza tiene que ver con aspectos relacionados con el funcionamiento colectivo y no sólo con variables cuantitativas como la *ratio* alumnos-profesor o con la calidad de los procesos didácticos desarrollados en la comunicación entre profesores y estudiantes. El cambio de paradigma, guiado por una perspectiva más ecológica en el análisis de la práctica y en la concepción de estrategias para cambiarla, lleva a detenerse en la calidad de las tareas que ayudan al funcionamiento vertebrado de los centros escolares. Esto justifica que empiece a existir una creciente preocupación, traducida también en investigaciones, por la indagación de funciones de los directivos que anteriormente habían quedado oscurecidas por análisis de corte más individualista centrados en los profesores o no estrechamente relacionadas con la calidad de la enseñanza.

c) Finalmente, no es ajeno al interés creciente por la dirección escolar, aparte de los motivos anteriores, el cambio de mentalidad en la concepción de las organizaciones escolares y del papel que éstas desempeñan en la delimitación cualitativa de la oferta y consumo de los servicios que les competen. No creemos equivocarnos si decimos que es este motivo el que aparece como preeminente en

lo que se viene llamado, un tanto eufemísticamente, políticas de “reestructuración” de los sistemas escolares (ELMORE, 1990). Aludimos, concretamente, a las políticas de descentralización y de desregulación que van delegando progresivamente competencias en el diseño y realización de los procesos que les atañen, al tiempo que conceden responsabilidad en cuanto a la calidad de la ejecución de los procesos educativos que les puede ser imputada si tienen independencia, aunque relativa, en el diseño y logro del servicio que prestan. Enfatizar el papel de los centros supone conceder relevancia y destacar su papel en la calidad de los productos que salgan de ellos. Cuando de la desregulación curricular y en cierta medida organizativa -donde ya no todo depende de la instancia superior externa-, se pasa a la desregulación financiera, es decir, cuando la supervivencia del centro depende de la captación o no de clientes, entonces es cuando aparece con toda evidencia la importancia de la dirección, sea ésta personal o colegiada, para perfilar un modelo educativo que, con coherencia, sepa presentarse ante sus potenciales consumidores, captarlos y mantenerlos. Las propuestas integradas de desregulación, sea cual sea el plano en el que se planteen (pedagógico, curricular, organizativo o económico) es muy probable que fracasen si no se produce una importante y básica redefinición de los papeles y responsabilidades de todas las partes que intervienen en los centros escolares (TIMAR, 1989, pág. 274).

El paso de un sistema vertebrado y cuajado en la cultura de la dependencia burocrática, donde la racionalidad, si existe, se da porque hay una conexión vertical eficaz que transmite los objetivos y las normas a la organización, a un sistema más descentralizado, donde los elementos de la cadena cobran protagonismo, autonomía y responsabilidad, puede tener tres salidas básicas con multitud de situaciones intermedias: a) caminar hacia una integración horizontal de todos los agentes intervinientes en cada centro para elaborar en su seno el proyecto educativo -la racionalidad-, b) derivar hacia una anomía organizada y estable, anodina, que se mantendrá mientras los clientes estén asegurados, y c) caer en la disgregación conflictiva por falta de un sentido colegiado de la finalidad que les debe unir. La actitud y comportamiento de los profesores en general y de la dirección en particular, sin despreciar el papel de otros agentes, tienen mucho que ver en el camino que pueda seguir el sistema público de educación. Algunos resultados de la investigación que

presentamos nos ponen de manifiesto que el punto de partida de la realidad desde la que se monta el discurso desregulador en nuestro sistema educativo no es, precisamente, el más propicio para que, sin que medien importantes acciones de política y de concienciación de la comunidad educativa, se camine hacia un protagonismo de los centros en la vía de la cultura pedagógica y organizativa integrada.

Las funciones directivas ya no sólo aparecen como elementos facilitadores de un proyecto elaborado desde arriba que tiene que ser ejecutado fielmente por eficaces "mandos intermedios" en la cadena de decisiones, sino que a esas instancias intermedias les corresponde una responsabilidad importante a la hora de elaborar la oferta educativa, de adecuarla a un proyecto de cuyas consecuencias son responsables. La función directiva aparece como un elemento de primer orden para vertebrar la identidad de los centros, para lograr la diferenciación adaptada de su proyecto a las condiciones de su desarrollo y para luchar, incluso, por la captación de los clientes, apoyados en la imagen de calidad que producen.

CAPÍTULO I

DIRECCION DE CENTROS: UN MARCO TEORICO

1.1. Nuevos modos de entender la dirección escolar

La dirección escolar constituye una dimensión de la educación institucional cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la Administración Educativa, las necesidades sentidas por los profesores de enfrentar su propio desarrollo profesional en el ámbito más inmediato de su desempeño y las legítimas demandas de los ciudadanos de tener un interlocutor próximo que les dé razón y garantía de la calidad de la prestación colectiva de ese servicio educativo. En este somero enunciado se trasluce el cambio operado en el principio organizativo "clásico" de la dirección. La incorporación de las dos últimas variables muestra que se ha adoptado de manera generalizada un nuevo modo de enfrentar ese principio, sustrayéndolo a la razón técnica y emplazándolo en el terreno del debate social. Sirva para demostrarlo el último de los informes producido por la O.C.D.E. en relación con la calidad de la enseñanza, cuando se pronuncia con toda claridad acerca de las diferencias encontradas entre los diferentes modelos que rigen los procedimientos por los cuales se "construye" la figura de la dirección escolar en los países estudiados:

No existe consenso acerca del modo de organizar y de ejercer esa dirección (de base escolar). La disensión más manifiesta corresponde al papel de los directores. Mientras que en algunos países las

autoridades de educación creen en la necesidad de un director fuerte con amplios poderes pedagógicos y de gestión, otros se hallan inmersos en la práctica de la dirección y la gestión colegiadas y otros responden en una medida significativa a un control gestor externo a través de consejos escolares, de inspectores o de reglas y normas de estricta aplicación (O.C.D.E., 1991, Pág. 123).

En los tres modelos implícitos que se mencionan y reconocen por parte de la O.C.D.E. se resumen las posibilidades efectivas del ejercicio de la dirección, tal como se han venido materializando en los últimos años ente los países desarrollados. Como en el párrafo citado se reconoce, más allá de señalar lo que diferencia a los tres modelos, no existe acuerdo en lo referente al papel de los directores. La misma disparidad puede encontrarse en lo relativo a los procedimientos de selección y a la formación de los directores (op. cit. Pág. 127).

En esas dos cuestiones, el modelo de dirección y los procedimientos y principios que deban regir su selección y formación, pueden encontrarse resumidas las grandes categorías de problemas que definen en el presente lo que ha venido ya a llamarse el problema de la dirección escolar.

La situación problemática de la dirección escolar, en consecuencia, no es un fenómeno local que afecte sólo a nuestro sistema educativo, como su crisis no es tampoco imputable tan sólo a carencias formativas, o al profesorado, con su manifiesta inhibición a participar activamente en la gestión del sistema a través de su compromiso e implicación en el ámbito restringido de los centros escolares. De hecho, la situación responde a una tendencia generalizada cuyas características más notorias se definen por la oposición a las que habían venido siendo hasta el presente formas acrisoladas del ejercicio de la dirección, en relación con las tradicionales funciones atribuidas a la enseñanza institucional. A su vez, éstas no eran sino manifestaciones de los equilibrios logrados por las diferentes sociedades en sus diferentes estadios de desarrollo.

En el presente, nos encontramos en lo que podríamos llamar una tercera época de la dirección escolar, caracterizada por la sustancial modificación de la imagen social de las escuelas y centros de enseñanza, así como de las demandas que esa misma sociedad le plantea. En un primer momento, pudo no exigirse ninguna cualificación específica para el ejercicio de la dirección, habida cuenta de la simplicidad de las estructuras escolares y la generalidad de la misión

formativa de los profesores; en una segunda época de carácter gerencialista se trató a los centros escolares con los mismos criterios y parámetros que a las organizaciones de carácter productivista. En la actualidad, a diferencia de los periodos anteriores, comienza a ser recesiva la visión de la escuela como lugar de producción, emergiendo otra imagen que pretende configurarla como una "comunidad de aprendizaje". En efecto, durante los últimos tiempos se han producido significativos cambios, en al menos tres ámbitos, que fuerzan a reconsiderar el papel tradicional de la dirección. Se trata de cambios en la propia sociedad y sus demandas hacia las instituciones educativas, en la oferta formativa de estas instituciones y en las condiciones materiales y organizativas en las que se articula la respuesta institucional.

CALDWELL y SPINKS (1992), recogiendo el concepto de "megatendencias", acuñado hace ya más de una década, y aplicándolo a la educación, señalan entre otras las siguientes: autonomía de los centros, calidad, dispersión de las funciones educativas, conexiones intracurriculares, acceso de la mujer a la dirección, mayor participación e implicación de padres y comunidad. Frente a tales tendencias la respuesta menos conservadora no ha pasado de desplazamientos casi permanentes en las políticas y procedimientos gubernamentales, lo que ha conducido a un estado de reformismo permanente sin posibilidades de evaluar adecuadamente los cambios que se pretendían introducir. A la vista de tal situación los profesores, a su vez, han incrementado progresivamente sus resistencias a otorgar legitimidad a una autoridad, ya sea política o administrativa, que carecía de cualificación académica, conscientes de que ésta no se consigue por la mera ocupación de una posición formal. De entender las escuelas como estructuras burocratizadas y jerarquizadas se ha ido dando paso a su comprensión como sistemas de carácter más orgánico, más descentralizadas y sometidas a un control de tipo profesional.

Sumándose a las transformaciones enunciadas en el párrafo anterior, el mismo desarrollo de los estudios organizativos (en especial de la sociología de las organizaciones) ha venido a minar uno de los supuestos básicos sobre los que se había venido construyendo tradicionalmente el análisis organizativo. Se trata del que podríamos llamar la "naturalización" de las organizaciones que, lejos de entenderlas como construcciones sociales, las asumía como formas de

carácter universal cuyos principios generales resultan aplicables a cualesquiera situación particular. A la sombra de este supuesto ha crecido el de la universalidad de la división funcional del trabajo, al cual se ha asociado tradicionalmente la dirección de las organizaciones vinculándola a ámbitos de gestión.

Frente a tales supuestos, las diferencias organizativas entre industrias y escuelas, así como su incidencia en el trabajo directivo, fueron mostradas de manera pionera por HANDY (1984), y poco más tarde desarrolladas por AL-KHALIFA' (1986, Pág. 232), quien las resume, entre otras, en las siguientes: a) los límites de la organización, que en las organizaciones escolares resultan imprecisos; b) la responsabilidad y el control, proceso complejo en los centros escolares, no sólo por la necesidad de incorporar referentes tanto externos como internos, sino también por la carencia de criterios específicos en lo que hace a la efectividad del personal; c) las metas y funciones, que dependen en las organizaciones escolares fundamentalmente de valores, creencias e ideologías de las personas vinculadas a la organización, lo que las hace plurales, difusas y conflictivas; d) las funciones de la gestión, que en los centros escolares desbordan los roles profesionales estrictos y afectan por igual a todos los profesores y no sólo a la dirección. A la vista de tales consideraciones, parece evidente, que el tratamiento de la dirección escolar requiere cuanto menos la misma especificidad que la demostrada para las propias organizaciones.

En definitiva, la división funcional del trabajo en las instituciones educativas (o al menos entre profesores) se basa en una concepción "transmisiva" de la enseñanza y conduce a la superespecialización de los profesores y a su correspondiente descualificación para el desempeño de tareas de gestión y dirección (HANDY, 1984: 38). La división del trabajo, la subdivisión de tareas y la definición de la buena dirección asociada a las mismas, deben vincularse exclusivamente a la perspectiva eficientista; perspectiva a la que SERGIO-VANNI (1986) contraponen la cultural, que subraya el concepto de comunidad y la importancia de los valores morales compartidos y en la que el énfasis no se sitúa en lo instrumental sino en la comunicación, convirtiéndose el centro escolar en fuente de identidad (Pág. 8).

Otro aspecto que conviene resaltar para marcar las diferencias de la actual teorización respecto a perspectivas más tradicionales es la importancia de considerar al director y las cuestiones de la direc-

ción, en el contexto de, y enlazadas con, las cuestiones relativas a la organización y a ambas, como un todo, con el trabajo innovador en las aulas. Desde ese punto de vista se entiende ahora que el director debe actuar como un “arquitecto organizativo” (MURPHY, 1990), modificando permanentemente las condiciones estructurales a fin de hacer posible la tarea nuclear que define y da sentido a las organizaciones escolares, que es la de la enseñanza y el aprendizaje. Como lo expresa FULLAN (1992):

Hemos comenzado a hacer la transición desde el director que influye sobre la ejecución de innovaciones específicas a aquél que conduce los cambios en la escuela como organización. Ello implica que tenemos que ver de manera más global y profunda al director y a la escuela como organización (Pág. 84).

Sabemos, definitivamente, que cuando los directores ponen atención en las innovaciones particulares, habrá un mayor grado de ejecución en las aulas de la escuela (Pág. 82).

La inseparabilidad de las actividades de gestión y enseñanza en contextos institucionalizados (WILKINSON y CAVE, 1987), hacia la que apunta la cita anterior, constituye, como ya fue señalado por AL-KHALIFA (op. cit), una de las notas distintivas de la organización escolar y, en consecuencia, caracterizadora de la peculiaridad del trabajo de la dirección. A ella deben añadirse las conclusivas de las diferentes investigaciones realizadas al efecto hasta mediados de los años 80 y recogidas por WILLOWER (1986: 33), de entre las cuales destaca como más significativa el carácter variado, fragmentario e interrumpido de la tarea. Dejemos, sin embargo, el comentario y desarrollo de estas cuestiones para un momento posterior de este mismo trabajo en el que se abordarán las tareas de la dirección. Parece, por el momento, más oportuno preguntarse por los trabajos desarrollados a partir de estos datos, asociados a lo que hemos descrito como la tercera época de la dirección, y hacerlo en los siguientes términos. De las peculiaridades organizativas de los centros escolares, y de las características específicas que rodean al ejercicio de la dirección en los mismos, parece concluirse que la dirección debe vincularse a lo que se ha venido en llamar el “liderazgo educativo”, tanto más que a la realización de tareas de gestión del centro que, por lo demás, se muestran también como distribuidas entre el resto del profesorado y personal adscrito al centro. Ahora bien, ¿existen trabajos que avalen esta afirmación? y, en su caso, ¿en qué

medida deben éstos conducirnos a replantear los compromisos actuales y futuros de la dirección escolar, más allá del cumplimiento de las funciones tradicional y/o administrativamente asignadas?

1.1.1. *Liderazgo pedagógico*

Una revisión de las contribuciones más recientes al campo nos muestra que, en efecto, los estudios sobre la dirección escolar se encuentran generalmente asociados a los del liderazgo educativo. Ello puede observarse de manera palmaria en HORD (1987a), quien define a los líderes escolares como: "aquellos que tienen autoridad sobre la totalidad de la escuela; la persona designada en el seno de la escuela de quien se dice que tiene la responsabilidad primera sobre lo que ocurre en ella" (Pág. 19).

Pero, en esa misma revisión puede observarse que, también en este ámbito, se han producido en los últimos años cambios significativos tendentes a desplazar las perspectivas más tradicionales, de índole situacional, y los modelos de contingencia, centrados todos ellos en los análisis de las personas, tareas o estructuras. El punto de inflexión en este terreno parece situarse, principalmente, a partir del trabajo de BURNS (1978) en que establece la distinción entre el liderazgo de transacción y el de transformación. El primero, centrado básicamente en tareas, describe las transacciones realizadas entre el director y sus seguidores de modo que aquél garantiza las condiciones de trabajo mientras éstos orientan su actividad hacia el logro de las metas preestablecidas. El liderazgo de transformación, por el contrario, no se centra tanto en las tareas como en las personas, exigiendo del director la concepción y comunicación de una nueva visión del conjunto de la organización. Así pues, esta forma de liderazgo se ocupa ante todo de la transformación de la dimensión cultural de la organización (BENNIS, 1984) estimulando la independencia como base de la acción y del cambio, más que la tradicional dependencia.

La competencia de los directores parece, por tanto, cifrarse más en algunas características personales que en el conocimiento de determinadas técnicas de gestión a las que puede accederse mediante la instrucción. Pero debe matizarse que la competencia a que se alude resulta no tanto de la efectividad objetiva con la que son cumplidas las tareas que están formal o normativamente asociadas al

puesto, como de la percepción que de la misma tengan los sujetos vinculados a la organización y los más próximamente asociados a la misma. Tal como señala SERGIOVANNI (1991):

lo que el director representa y comunica a los otros es más importante que cómo se conduce dado un determinado conjunto de circunstancias.

Algo que, por otra parte, ya había sido apuntado por GRAY (1982) en los siguientes términos:

La realidad de las organizaciones es que están compuestas por diferentes personas y ninguna organización educativa puede reducir sus miembros a un sistema de significados o normas de valor singular o a un conjunto de pautas de comportamiento. (Pág. 13).

En ese mismo sentido se pronuncia COULSON (1990):

Como otros líderes institucionales, el director de éxito es en primer lugar un experto en la promoción y protección de valores (SELZNICK, 1957). En el caso del director de Primaria, los valores están mediados en primer lugar a través de interacciones interpersonales cara a cara entre el director y otros participantes en la situación escolar. Parece, por tanto, que un hecho clave diferenciador entre la media de los directores y aquellos que son percibidos como los más efectivos y que son más respetados es el grado de competencia interpersonal de estos últimos en su habilidad para escuchar con sensibilidad y entrar en diálogo con los otros. (Pág. 15).

En coherencia con las recientes aportaciones al campo de las corrientes interpretacionistas, las anteriores citas demuestran que el énfasis no se sitúa tanto en la unilateralidad de la persona y/o la situación o actividades, como en la peculiar relación que emerge de las relaciones entre los diferentes sujetos de la organización; es de estas relaciones de donde emergen los significados compartidos que han venido a constituir en los años más recientes la que genéricamente se ha caracterizado como "cultura" organizativa.

Incorporando esta relevante dimensión, una reciente revisión de los estudios sobre el liderazgo escolar, llevada a cabo por LEITHWOOD, BEGLEY y COUSINS (1992) los clasifica según las relaciones entre, por un lado, las influencias externas e internas y, por otro, las prácticas y los estados o procesos mentales de los directo-

res. En definitiva, el director, desde el punto de vista del liderazgo educativo, lo que hace es erigirse en representante de la cultura organizativa dominante, a la vez que desde esa posición propicia, en el sentido de alienta y deja que se manifiesten, nuevas reestructuraciones como resultado del desenvolvimiento de esas formas culturales. No cabe, sin embargo, identificar la cultura organizativa escolar con la cultura profesional de los docentes, en sentido estricto. Olvidar el componente institucional de las organizaciones escolares nos conduciría a la negligencia de un aspecto peculiar de esa cultura que es la que en mayor medida, como se ha reconocido ampliamente, determina las peculiaridades de la dirección escolar. Se trata de la reiterada tendencia a asignar al director la responsabilidad sobre cuestiones de naturaleza claramente diferenciada como son las relativas a la gestión administrativa, la representación del poder institucional en el seno de la comunidad y el mismo liderazgo pedagógico.

Evidentemente parece lógico pensar que la experiencia como profesor es importante para el ejercicio de la dirección de centros. En función de esa hipótesis se exige ejercicio docente previo. El fundamento para mantener ese nexo entre experiencia y capacidad para ser director se asienta en la asunción de que la primera fundamenta el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, dota de intuición pedagógica para abordar problemas y proporcionará un marco de sensibilidad educativa a la hora de enfrentarse con la faceta administrativa. Razones para defender, de paso, la necesidad de que los directores han de ser profesores. Pero estos supuestos, como ha señalado INBAR (1990), no dejan de olvidar otros no menos importantes, como el de que no existe una transición lineal entre el puesto de trabajo de profesor y el de director, así como que prácticamente y desde el punto de vista de las percepciones ambos roles están en tensión o en conflicto. Esta discontinuidad lleva al autor mencionado a plantear la hipótesis de que la dirección de centros no es el resultado de un desarrollo profesional lineal desde la enseñanza, no es "más de lo mismo", el director "el primero entre los iguales", sino que, tanto por las funciones a desempeñar, como por las coordenadas espacio-temporales del papel directivo, éste es distinto al del profesor. Existe un cambio que no es de grado, sino cualitativo entre la enseñanza y la dirección de centros.

Sguiendo a INBAR la "unidad de trabajo" es una función que depende del contenido de la misma en relación con las coordenadas

y las percepciones del tiempo y del espacio en las que se desarrolla. Pues bien, a pesar de la complejidad e indefinición del puesto de trabajo del director escolar y, precisamente por el hecho de que es más amplio que el papel de los profesores, el paso entre el desempeño del papel de docente y el de director significa, en primer lugar, un cambio en el espacio social dentro del que se actúa, desde los estudiantes al de los adultos, además de los alumnos, lo que supone un marco bien distinto para el ejercicio de las competencias en las relaciones humanas y en la coordinación. Del mismo modo la percepción del tiempo cambia radicalmente. El director o directora se las tienen que ver con secuencias temporales de acciones de largo plazo relacionadas con planteamientos de política educativa y planificación docente, con todo el centro a la vez, lo que lleva a tener que plantearse nuevas incertidumbres y compromisos. Con el contra-tiempo, podría decirse, de que las consecuencias de las tomas de decisiones son inmediatas en el funcionamiento de los centros.

1.2. El rol dual de la dirección escolar

No se agotan en los estudios anteriormente citados los que confirman que al director se le viene atribuyendo un papel dual, no sólo en tanto simultanea ese ejercicio con el de la docencia, sino también por cuanto debe conciliar las responsabilidades de carácter administrativo con las funciones de estímulo al desarrollo de una enseñanza de mayor calidad y, en consecuencia, ejercer un liderazgo educativo. Ya HANDY (1984: 35), en su intento de clarificar las atribuciones a los directores, distinguió entre “liderazgo” y “administración” como dos funciones claramente diferenciadas de cuyo cumplimiento, no obstante, se ha responsabilizado tradicionalmente a la dirección de las organizaciones escolares. Además de otras consideraciones y sin menoscabo de las mismas, el liderazgo es una función de tiempo parcial, mientras que la administración es a tiempo completo; integrar ambas funciones en un profesional conduce a que no exista tiempo para el liderazgo y la enseñanza, además de resultar muy caro.

El discurso del liderazgo educativo, en el contexto de esa atribución dual de funciones parece dar a entender que éstas actúan de forma aditiva, en el sentido en que la dirección parte de la necesidad de un gestor administrativo, a la vez que de un líder educativo, y que

cualesquiera que ostente la dirección porque goce de una de tales atribuciones debe asimismo cargar con las implicaciones de la otra. Lo que, expresado de otro modo, querría decir que el liderazgo debiera confiarse al director o a la cima de la organización, contraviniendo así el hecho según el cual éste emerge, como anteriormente se señaló, del proceso dinámico e interactivo que tiene lugar entre los diferentes miembros de la organización en su intento de construir juntos una cultura orientada al desarrollo personal, profesional y social. La consideración de HANDY (op. cit.) llama más bien la atención respecto a la necesidad de distinguir claramente entre las tareas asociadas a las dos funciones diferenciadas y de separar la atribución de las mismas en dos figuras organizativas asimismo diferenciadas.

HARLING (1984) muestra las implicaciones que tiene esa doble atribución en los siguientes términos:

El director, como profesor y administrador, ocupa una posición central en relación a los intereses de los profesores en los asuntos pedagógicos y a los intereses ajenos en asuntos del sistema global. La primera posición requiere flexibilidad y un grado de autonomía que le permita responder a sucesos inesperados. La segunda tiende a animarle a adoptar procedimientos racionales, centralmente controlados, del control de los sucesos. Esta yuxtaposición de burocracia y profesionalismo en educación está mediada por la posición formal e informal de la dirección. (Pág. 228).

El problema de la superposición de roles es que el director-docente, dado el énfasis exclusivo de los profesores en las cuestiones de enseñanza y la práctica indiferencia hacia las cuestiones organizativas y de gestión, tiende a incorporar en su práctica algunas de las que MARCH (1986) llama asunciones del pensamiento administrativo, que nosotros asociamos anteriormente a las perspectivas eficientistas de las organizaciones y que él caracteriza como: rigidez de las organizaciones, heterogeneidad de los directivos, claridad de los objetivos e instrumentalidad de la acción (Pág. 19). En consecuencia, el liderazgo no puede entenderse exclusivamente referido a los ámbitos pedagógicos de actuación, si bien la duplicidad de rol ocasiona uno de los principales sesgos del trabajo práctico de los directores.

La misma idea, expresada en términos muy semejantes, puede encontrarse en HUGHES (1988), si bien este autor la matiza retomando la distinción, que atribuye a HOYLE, entre una profesionalidad de carácter "restringido", en la medida en que el docente se

encuentra confinado al trabajo del aula, y otra de tipo más “extenso”, que incluye ser consciente de que tal responsabilidad debe ampliarse a dimensiones más amplias de la organización (Pág. 18). El interés de la solución de HUGHES radica en ampliar al conjunto de los docentes el compromiso con las tareas de gestión; se trata, por lo tanto, de invertir la tendencia tradicional consistente en resumir tales tareas en una asignación unipersonal que, por otro lado, no amplía la componente burocrática de la docencia en la medida en que simplemente la reconoce como inherente a la dimensión institucional de los centros escolares. La propuesta de “extender” la profesionalidad docente conduce a considerar detenidamente las posibilidades que yacen en la fórmula de la colegialidad, entendida ésta en el sentido de la asunción colectiva de las tareas implicadas en la gestión escolar y en los procesos de toma de decisiones asociados a la misma.

1.3. Colegialidad

La necesidad de extender la profesionalidad docente, como vía realista para salvar la dualidad de roles atribuidos al director y reducir así su distancia respecto al resto de profesores, coincide con una de las principales implicaciones del liderazgo de transformación, cual es la necesidad de extender el liderazgo a todo el conjunto de profesores. Se trata en ambos casos de lo que ha venido recogiendo bajo el principio de la “colegialidad”, de la que SOUTHWORTH (1987; 1988: 52) cifra sus componentes claves en consulta, comunicación, continuidad, coordinación y coherencia. Pero no es éste el único investigador que se pronuncia en tales términos. También JOHNSON (1990) trata la colegialidad en relación con el trabajo de los directores (Pág. 175 y ss.), al igual que FULLAN (1992: 86), quien enfatiza la importancia del director como líder colaborativo, algo que no debe interpretarse en términos de liderazgo unipersonal bajo un formato democrático de consulta y participación, sino más bien al contrario, como consagrando el liderazgo de las propias estructuras democráticas. GLICKMAN (1993: 35 y ss.) expresa la misma idea en otros términos al señalar que el proceso democrático debe estar abierto a cualquier miembro del grupo (padres, profesores, miembros de la comunidad, estudiantes), con independencia de que éstos tengan o no un rol formal en el

equipo de gobierno puesto que es el grupo, como un todo, quien se constituye en reflejo de la diversidad de la comunidad que debe ser reconocida a efectos de gobierno del centro.

A la colegialidad se le atribuye la función de mantener la conexión entre las estructuras de la gestión escolar y curricular, entre el desarrollo del curriculum y el desarrollo de la escuela; si bien suele igualmente reconocerse que tiene mayores implicaciones en la gestión escolar que en la curricular. Como se viene a confirmar explícitamente en algún momento, del hecho de que las escuelas sean probablemente ahora más consultivas no se sigue que sean más democráticas (SOUTHEWORTH, 1988: 53), lo que no deja de ser cierto habida cuenta de que la democracia organizativa consiste en modos de relación orientados hacia el reparto de poder entre los miembros de la organización. “La colegialidad, dice SOUTHWORTH (1988), cambiará las relaciones de rol existentes en la escuela, reduciendo la predominancia del director y la autonomía del profesor en el aula” (Pág. 53), esto es, restablecerá el tejido de relaciones organizativas allá donde las había ido destruyendo el individualismo docente instaurado por la fragmentación laboral inherente a los modelos jerárquicos y basados en la división del trabajo. “La colegialidad, sigue diciendo el mismo autor, debería afectar la naturaleza total del discurso escolar, la toma de decisiones y la evaluación; debería introducir en áreas a menudo vistas como privadas” (Pág. 54).

También HUGHES (1988), huyendo de planteamientos profesionalizantes de la dirección afirma que “el campo de la discusión se ensancha cuando se reconoce que todos los profesores tienen responsabilidades tanto directivas (en la gestión) como académicas” (Pág. 11). Parece evidente, en consecuencia, que el verdadero desafío de la dirección en el presente consiste en tratar de darle unas dimensiones diferentes a su papel en un sentido que va más allá de la reformulación de las tareas tradicionalmente asignadas a la misma y de su posición en el conjunto de la organización. Se trata más bien de poner el énfasis en una forma de liderazgo colectivo que vincula los ámbitos curriculares y organizativos, considera la organización en un sentido holístico y resitúa tanto la posición del director en el seno de la organización y de la comunidad, como sus atribuciones en relación con el desarrollo curricular y el de los profesores.

En resumen, la dirección escolar ha permanecido anclada en

perspectivas naturalizadas de la organización, no obstante haber sufrido transformaciones a lo largo del tiempo. Una de las consecuencias de la indiferenciación organizativa ha consistido en la generalización del modelo de dirección dominante en las organizaciones productivistas, perdiéndose de vista, de ese modo, la especificidad de las organizaciones escolares. De resultas de ello, se han vinculado las funciones de gestión administrativa y de enseñanza, atribuyendo la responsabilidad de ambas al rol de director escolar, con lo que ha resultado inevitable la subordinación de las segundas a las primeras, dominados como están los centros escolares por la lógica instrumental que se deriva de su dependencia institucional; no obstante ello, los profesores siempre se identifican a sí mismos más como profesores que como gestores, como demuestran DENNISON y SHENTON (1987: 17), lo que indica el dominio de un modelo de profesionalidad restringida. En el presente nos encontramos emplazados en un momento de cambio cultural amplio que desafía las estructuras tradicionalmente adoptadas por las organizaciones escolares. A su vez, los estudios e investigaciones en la sociología organizativa y el liderazgo educativo nos sitúan en posición de adoptar una perspectiva de carácter colegial para la dirección de los centros educativos.

1.4. Contexto legislativo de la dirección de centros

1.4.1. Consideraciones en torno al problema

Como señalan algunos analistas, en los estados sociales de derecho hay una cierta tendencia hacia la hiperregulación, guiados tal vez por el excesivo celo de salvaguardar los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos. Ahora bien, a medida que se consolida el estado democrático y sus instituciones, se da un cierto receso en la promulgación y se entra en una fase de clarificación de los ámbitos a los que se ha de aplicar la norma, de la potestad para formularlas y velar por su cumplimiento. Aunque resulte paradójico, no por disponer de más normas se protege mejor a los ciudadanos. Antes bien, puede suceder todo lo contrario, la inseguridad aparece en el momento que entran en conflicto normas, jerarquías, ámbitos de competencias, etc. En suma, cuando el cumplimiento de lo regla-

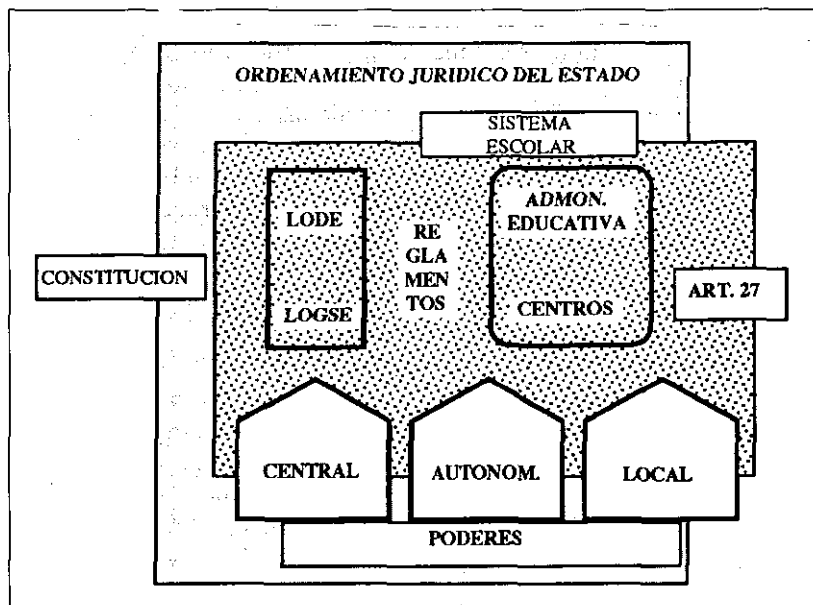
mentado e inspección de los procedimientos se convierte en un proceso complejo y confuso.

Por lo que se refiere al del Estado español, da la impresión que aún no hemos llegado a esa segunda fase de calma, puesto que siguen proliferando con suma rapidez normas y reglamentos que se superponen unos sobre otros. De suerte que disponemos de un sistema, según los expertos, caracterizado por la hipertrofia legislativa y, por lo que se refiere a su aplicación práctica, se caracteriza por la enorme complejidad técnica. Sobre un mismo objeto de regulación intervienen diferentes instancias, con frecuencia sin disponer de límites nítidos de sus competencias, lo que lleva a promulgar normas superpuestas de parecido rango sobre un mismo objeto. Este cruce de regulaciones convierte en especialmente dificultosa la tarea de deslindar con claridad los ámbitos de aplicación de las distintas normas, así como su rango regulador sobre los cursos de acción y el carácter que adquieren para los agentes implicados.

El sistema escolar, en general, y la dirección en particular, tampoco escapan a esta tendencia de inflación reglamentista. De forma muy resumida en el esquema de la Fig. 1, se plantea la superposición de los planos trazados por las diferentes instancias con competencias y algunas de las iniciativas legislativas de mayor rango. La intersección de esos planos presenta en los centros una tupida trama de normas y reglamentos en la que es difícil desenvolverse con soltura. Entre otras razones porque requiere un conocimiento preciso de las mismas, puesto que están en juego derechos y deberes de unos colectivos que en cualquier momento pueden pedir su estricto cumplimiento y, de considerar que no se procede así o no compartir los criterios de interpretación de la norma, actuar en consecuencia. Una vez planteado el conflicto administrativo y/o civil, se inicia un proceso largo y farragoso cuyo desenlace, en el mejor de los casos, será de final imprevisible y casi nunca satisfactorio para las partes¹.

¹ En relación al lastre que dejan tras de sí estos conflictos, se puede mencionar el de la "oposición del 91" para el acceso a la función docente de EGB y Medias. Problema planteado en la mayoría de las administraciones educativas y especialmente conflicto en la de Valencia. Uno de los afectados plantea: "... han conseguido crear finalmente un cuerpo de leprosos, proscritos e indeseables, marcándonos con un asterisco a los miembros de la lista del Tribunal Superior, de forma que, según el BOE, somos funcionarios... pero menos, o de segunda clase, o en expectativa de despido, como se quiera entender. (*El País*, 9-3-95).

FIGURA 1
Contexto legislativo de la Dirección de centros



Conscientes de la dificultad que entraña el tránsito por el “espacio jurisdiccional del centro escolar”, algunos directores/as mantienen que su función más primigenia es la de ser *gestores* o *burócratas*. Es una forma de referirse al incómodo papel de ir “impartiendo justicia” a su manera y en los temas más variopintos, como son los que tejen la vida ordinaria de los centros. Papel para el que la mayoría reconoce no estar preparado y con el que pocos se identifican, pues va en detrimento de su dedicación a las tareas más pedagógicas y de aquéllas otras que se refieren a las relaciones institucionales del centro con el entorno. De ahí que, no sin ciertas reticencias, vean con buenos ojos la presencia en el centro de un profesional que les libere de las tareas relacionadas con la gestión y el control de lo reglamentado. Entre otras razones porque, tal como reconocen muchos directores/as, les resulta prácticamente imposible velar por su cumplimiento. Dicho de otro modo, son conscientes de no poder cumplir con todas las normas, procuran negociar en los casos de conflicto

para que las partes lleguen a acuerdos y evitar así que el conflicto salte a instancias superiores (administrativas o jurídicas). Pese a esta actitud dialogante que suelen tener, no se les oculta que se mueven en la periferia de la norma, lo cual no deja de preocuparles y distorsionar el desempeño de sus funciones, pues saben los riesgos públicos y personales que entraña el ejercicio de la dirección (tal sería el caso de las responsabilidades derivadas de las actividades extraescolares o de la apertura del centro fuera del horario escolar).

Si volvemos la mirada al gráfico precedente podremos hacernos una idea más precisa de la complicación que ofrece el contexto legislativo en el que se desenvuelve la dirección, tanto por las instancias que intervienen como por la entidad y rango de las normas y reglamentaciones que generan. Pensemos que en la vida de un centro, aparte de las propiamente educativas, hay afectadas cuestiones como las de sanidad e higiene, seguridad, derechos civiles fundamentales, procedimiento administrativo, disposiciones económicas, fiscales, laborales y sindicales, urbanísticas y arquitectónicas, así como las reglamentaciones sobre el patrimonio cultural o la propiedad intelectual. En unos casos las normas emanan del ordenamiento jurídico del Estado, de las diferentes instancias de la comunidad autónoma² y en otras ocasiones de las ordenanzas municipales. En la figura anterior no se recogen los organismos internacionales que con frecuencia obligan a que los estados firmantes de un convenio legislen en consecuencia. Circunstancia que en nuestro caso concurre en la transposición de las directivas europeas o en el controvertido tema de la enseñanza de la religión y los acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede³.

Son, pues, muchas las instancias con capacidad legislativa sobre temas que repercuten en la vida de los centros, además tienen muy

² Relacionada de algún modo con los centros, estaría la llamada "ley de protección de la infancia" aprobada por el Gobierno valenciano, en tanto que se "entiende por niño o niña, a los efectos de esta Ley, todo menor de edad". (Art. 1), la mayoría de los cuales, a su vez, están en edad de escolarización obligatoria. Nos referimos a la *Ley 7/1994, de 5 de diciembre, de la Infancia*.

³ Nos referimos al *Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión*. Ahora bien, con independencia de la solución jurídica, la delicadeza del tema y el creciente fundamentalismo están provocando fuertes tensiones en los centros como ya se ha visto en los llamados "conflictos del velo", en Francia, Suiza o España.

distintos rangos para el ejercicio de esas competencias. No todas formulan normas de la misma entidad ni inciden con idéntica intensidad, pero sobre todas ellas ha de navegar la dirección. Su obligación es tanto cumplirlas como hacerlas cumplir, a la vez que debe procurar generar en el centro un ambiente que sea agradable y propicio para el trabajo, aunque a veces esto le plantee conflictos con la norma.

1.4.2. *Trama legislativa de la Dirección*

Al ser la educación un servicio público fundamental, cuya gestión y tutela le corresponde a los poderes públicos, significa que muchos de los temas relacionados con aquélla se abordan desde la legislación general, tal como ya se ha apuntado (por ejemplo, la Ley de Presupuestos Generales del Estado y la gestión económica de los centros). Ahora bien, aparte de estos textos normativos generales se producen otros muchos con carácter específico que se ocupan de los distintos aspectos de la enseñanza reglada. La educación es un ámbito muy sensible social y políticamente, tal vez por ello suscite la necesidad de proyectar el hecho legislativo hasta el último rincón del centro. Para hacerse una idea aproximada de las dimensiones de la actividad reguladora, podemos tomar el Informe anual del Consejo Escolar del Estado relativo al curso 1992-93, en el que se da cuenta de 40 informes a otros tantos proyectos de reales decretos de aplicación a todo el sistema escolar, aparte el resto de normas de menor rango, además deja constancia de aproximadamente 70 iniciativas legislativas por parte de las distintas comunidades autónomas con competencias en educación.

No es nuestra intención hacer una revisión exhaustiva de tan amplio espectro normativo, sino centrarnos en aquellas que puedan darnos una idea precisa de las circunstancias en las que se desenvuelve el ejercicio de la dirección. Nos ocuparemos de las normas que tienen alguna relación con la dirección, tanto respecto al acceso y sus funciones como a las condiciones de desarrollo de éstas.

El orden de exposición será descender desde las normas de mayor rango a las de menor, introduciendo algunos comentarios que contribuyan a relacionar unas con las otras, de acuerdo con las pretensiones de la presente investigación. Nos referiremos prioritaria-

mente a los textos legales de aplicación a todo el Estado, aunque también se hará alusión a algunas normas cuyo ámbito de aplicación es la Comunidad Valenciana. Tomamos así a esta Comunidad como ejemplo de Autonomía dotada de competencias plenas en materia de educación, lo que puede indicarnos el sentido de sus iniciativas legislativas.

Definición de los perfiles de la dirección

Hemos de remitirnos inexorablemente al siguiente texto legal: **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación**, (LODE en lo sucesivo). En su Preámbulo al presentar el Título III, dedicado a los órganos de gobierno de los centros, se dice que “la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa”. Pero si de esta declaración de intenciones pasamos a las propuestas concretas sobre la dirección, nos encontramos en el referido título con lo siguiente:

-a) Se define la dirección como uno de los órganos de gobierno de los centros de carácter unipersonal, (Art. 36). No hace falta estar muy introducido en el tema para darse cuenta que esta opción excluye cualquier otra forma posible de ejercer la dirección en el que primen fórmulas de co-responsabilidad, al menos desde un punto de vista de estricta legalidad.

b) De acuerdo con el precepto constitucional de participación democrática, se establece que los directores serán elegidos por el Consejo Escolar del centro y nombrados por la Administración Educativa competente, (Art. 37). El período de mandato constará de 3 años, (Art. 46). Esta norma supone todo un avance respecto a las anteriores, puesto que se deposita la responsabilidad de la elección en un órgano de representación como es el consejo escolar. Se acaba definitivamente con uno de los baluartes de control que el régimen anterior mantenía en los centros escolares a través del cuerpo de directores, si bien el punto intermedio de transición lo marcó la propuesta mucho más tímida contenida en la **Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares**. La condición de ser elegido que tanto se alabó entonces, es precisamente lo que ahora comienza a ponerse en cuestión, no de modo frontal sino encubierto por el discurso de la “profesionalización”.

c) Las competencias asignadas a la dirección se formulan en los nueve primeros apartados, el décimo abre la puerta a cuantas otras puedan serles asignadas, (Art. 38). De alguna manera quedan recogidas todas las cuestiones que tienen que ver con la vida del centro, tanto de gestión y organización, como académicas y pedagógicas o de relación con el exterior. Por lo que no es difícil advertir que algunas de esas atribuciones sean, precisamente, las que planteen mayor conflictividad al ejercicio de la dirección. Puede que el problema no esté tanto en que el abanico de competencias sea demasiado amplio, sino en si desde la dirección se pueden abordar todas ellas con solvencia técnica e institucional.

A tenor de lo expuesto en estos tres apartados, surgen de inmediato algunas cuestiones que cabe plantearse: ¿la referida amplitud de la atribución de funciones es compatible e incluso coherente con el modelo democrático de elección?; ¿siendo un cargo temporal cómo puede ejercer la "jefatura de todo el personal adscrito al centro"?; ¿qué cauces e instancias administrativas apoyan la acción directiva en los casos de conflicto? Dado el modelo de acceso a la dirección, ¿no hubiera sido más coherente haberle atribuido las funciones de representación, de fedatario y todas las asociadas a la labor educativa de los centros? Y ya por último: ¿alguien se ha planteado alguna vez qué reclaman desde la dirección para seguir siendo democráticamente elegidos y ejercer la dirección con todas las consecuencias?; ¿este planteamiento es utópico y descabellado o realista y factible?

Con independencia de las respuestas que puedan derivarse de la parte empírica de esta investigación, aquí se puede llamar la atención sobre algunas cuestiones. La legislación vigente sitúa al director/a ante el desempeño de papeles relacionados con la gestión, la representación de la Administración, la jefatura de personal y la dirección propiamente dicha. Desde luego que el sistema democrático de elección legitima para que se actúe en consecuencia, pero no es suficiente, puesto que ello debe ir acompañado de un modelo de gestión descentrado. Tanto el equipo de dirección como los demás miembros de la comunidad escolar, deben disponer de la capacidad de resolver los problemas que les afectan mediante la participación democrática. Si no se alcanza este grado de implicación, muy probablemente la dirección sea una especie de "cortafuegos" de problemas cuyo origen se localiza fuera del centro. Y resulta bastante

obvio que mientras predomine esta sensación y las circunstancias que las genera, los consejos tendrán dificultades para encontrar candidatos/as entre los que elegir al director/a. Circunstancias que tienen algo que ver con la formación pero mucho más con la "cultura democrática" instalada en el sistema escolar. Razón por la que los complementos retributivos o la presencia de los administradores, tan sólo logrará paliar una mínima parte de lo que aún falta por hacer para que la dirección funcione. Todo esto a pesar de lo que se propone en el *Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*.

La calidad y la mejora de los centros

En segundo lugar hemos de aludir a la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, (LOGSE en lo sucesivo). Si la LODE representa un gran avance en la democratización de los órganos de gobierno que operan en el sistema escolar, la LOGSE dota de una nueva estructura al sistema y además se compromete con la calidad y la mejora de la enseñanza. Dos apuestas de alto riesgo y políticamente loables, aunque se pueda discrepar de las soluciones técnicas adoptadas. Pero esto no es lo que nos interesa, sino ¿en qué medida esta nueva ley afecta a la dirección?

a) En relación a los centros.- La LODE, en su Art. 11, establece que en función de las enseñanzas que impartan, los centros podrán ser de: Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional. Lo cual no representa nada nuevo, ya que remite a la estructura definida en la *Ley 14/70, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de modo que no se cambia el referente institucional y organizativo en el que se han de ejercer las funciones directivas.

La LOGSE, por su parte, establece en el Art. 3, que las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio. Sustantivamente tampoco se introducen grandes cambios, sin embargo los dos ciclos de la secundaria obligatoria y la reducción a dos años del bachillerato postobligatorio, junto a la absorción de la antigua formación profesional, está generando un cierto malestar entre el profesorado y también en los equipos de dirección. Entre

otras razones porque el viejo referente organizativo del centro y etapa a la que atiende, salvo para el caso de la Educación Infantil, queda de algún modo trastocado. El esquema alimentado durante años que vinculaba unos determinados tipos de centros con unas etapas educativas del sistema ya no sirve para comprender lo que se propone en la LOGSE. Y como no se parte del vacío, sino de lo que ya se tiene, es preciso evolucionar de los actuales centros hacia los nuevos, unos recortados y otros ampliados, tanto en los niveles que atienden como en las plantillas. En fin, a la dirección se le plantea la necesidad de acomodarse a una nueva realidad que en gran medida ellos mismos han de contribuir a configurar.

b) En relación a las funciones de dirección.- Si nos remitimos al Título cuarto de la LOGSE, allí nos encontramos los siete factores que según la ley favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, y uno de éstos es la función directiva. Sin embargo, de forma explícita no se dice demasiado sobre la dirección, tan sólo se alude en el apartado tercero del Art. 58, a que se mejorará su preparación, sin concretar el sentido que se le dará a ésta. En cualquier caso y a tenor de lo dispuesto en la LODE, parece que se desliza hacia la dirección la responsabilidad de cada uno de los siete factores que se dice inciden en la calidad de la enseñanza. Es fácil deducir que todos ellos están presentes de algún modo en los centros, aunque como ya se ha dicho, no se sabe muy bien ni cómo serán esos nuevos centros, dónde estarán, cómo se configurarán sus plantillas o a qué etapas atenderán.

Otro hecho a resaltar, por cuanto tiene de paradójico, es constatar que en el desglose de los factores de calidad se contemplan algunos directamente relacionados con lo educativo y pedagógico. Lo cual no deja de sorprender puesto que de los nueve apartados del Art. 38 de la LODE, tan sólo el c) (“Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes,...”) se corresponde con lo educativo y pedagógico y, en menor medida, el e) (“Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro”). La LOGSE, pues, impulsa una nueva línea de actuación de los equipos directivos, la de carácter más pedagógico. Justamente las tareas a las que menos tiempo suelen dedicarles los equipos directivos, entre otras razones por la inflación burocrática y por la dificultad que entraña abordar una zona protegida por el escudo de la libertad de cátedra. Los depar-

tamentos, seminarios o equipos de ciclo parecen ejercer la competencia en exclusiva de decidir el qué y cómo enseñan las disciplinas que tienen adscritas. Los directores suelen mostrarse muy remisos a entrar en estos terrenos; ¿cómo, entonces, van a favorecer la puesta en marcha de lo dispuesto en el Título IV de la LOGSE?; ¿se deja todo lo relacionado con la organización y gestión para la nueva figura de los administradores?

La entidad organizativa de los centros

Hemos mencionado en varias ocasiones que con la entrada en vigor de la LOGSE, la idea de centro escolar que se tenía hasta entonces se desdibuja, o si se prefiere, pierde los anteriores perfiles en virtud de la nueva estructura del sistema. Pues bien, esta apreciación puede resultar equívoca a tenor de lo dispuesto en el **Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias**. A través de este texto legal, se clarifica qué es lo que configura un nuevo centro escolar, al menos es sus aspectos más tangibles. Así en sus artículos del 2 al 8 se enuncian los componentes de los centros: denominación en la que se recoja el nivel de enseñanza que imparte, han de ocupar edificios de exclusivo uso escolar, higiénicos y seguros, adecuados arquitectónicamente y que el número de puestos escolares coincida con el de alumnos, etc. Prescindimos de los detalles desglosados en los siguientes cuatro títulos por considerar que no viene al caso entrar aquí en su análisis.

Una vez que se ha identificado legislativamente el objeto dentro del que se desenvuelve la dirección, vamos a ver qué más cosas forman parte del centro. Para ello tenemos que recurrir a otros dos textos legales, en este caso de aplicación exclusiva en el "territorio MEC", las comunidades con competencias en educación habrán de elaborar uno propio (por ejemplo: **Decreto 188/1994, de 13 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria Públicos**). Los textos referidos para el ámbito del MEC son: **Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria**. Y en segundo lugar: **Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el**

que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Con estos textos se pretende clarificar las instancias que operan en los centros públicos así como sus funciones y competencias. No es este el lugar para entrar en un minucioso análisis de ellos, pero sí que destacaremos algunos de los elementos más llamativos de cuantos afectan a la dirección. Y no más que para facilitar la exposición tomaremos el real decreto que se ocupa de los centros de infantil y primaria, que aunque no es idéntico al de secundaria los planteamientos y estructura de fondo son los mismos.

a) Tras definir en el Art. 7 que los órganos de gobierno de los centros son unipersonales y colegiados, se afirma taxativamente en el Art. 11: "Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo de centro"⁴. ¿Se está modificando lo establecido en una norma de rango superior como es la LODE? Creemos que no pretenden tanto, sencillamente se está contribuyendo a la confusión, puesto que el real decreto que se comenta no atribuye funciones ni competencias a esta nueva entidad. En todo caso le está diciendo a los directores/as que han de formar equipo, aunque ante la ley la entidad jurídica de atribución de responsabilidades es el individuo. Por otro lado, en el consejo escolar lo preceptivo es votar a candidatos y no a equipo directivos.

b) El Título III de este Reglamento se ocupa de los Organos de coordinación docente, y uno de ellos es la **Comisión de coordinación pedagógica**, de la cual forma parte el director pero no está al completo el equipo de dirección. A esta comisión se le asignan importantes competencias en relación a la elaboración y seguimiento de lo que configura el régimen de funcionamiento regulado en el Título IV del mismo Reglamentos; es decir, la comisión ha de ocuparse de cuestiones relacionadas con: Proyecto educativo del centro, Proyecto curricular de etapa, Programación general anual y en menor medida del Régimen económico del centro y las Asociaciones de padres de alumnos.

c) En el Art. 20 se desarrollan 19 apartados para describir las competencias del director de un centro de infantil o primaria, pues para el de secundaria son 21 apartados. Tal como se hace esta nue-

⁴ En el caso del Reglamento Orgánico y Funcional de la Comunidad Valenciana, citado con anterioridad, se dice en el Art. 10: "Los titulares de los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo del centro".

va asignación, representa sencillamente duplicar las competencias respecto a lo establecido en la LODE, responsabilizando así a la dirección del cumplimiento de los apartados que configuran el régimen de funcionamiento de los centros.

d) A grandes rasgos el mencionado incremento de competencias de la dirección recae sobre los temas relacionados con cuestiones de orden educativo y pedagógico. Esto no es casual, sino una medida tendente a dotar de mayor coherencia, al menos jurídica, entre el funcionamiento de los centros y los siete factores de calidad de la enseñanza formulados en la LOGSE.

e) El desarrollo de la LOGSE exacerba ante la dirección un problema que los desarrollos de la LODE habían mitigado, nos referimos a la radical separación entre lo organizativo y gestión, de lo pedagógico o curricular. El nuevo mapa de tareas de la dirección está centrado fundamentalmente sobre estos últimos y en menor medida de los primeros. Es probable que con ello se pretenda resaltar la dimensión técnica y profesionalizante del quehacer de los centros y sobre el cual se han de volcar los directores, dejando en un segundo plano esos otros más políticos y por tanto ideologizados que les plantean tantos problemas a los directores. Lo que resulta incomprensible es cómo se puede entender lo curricular, tal como se diseña en los desarrollos de la LOGSE, al margen o desvinculado de las cuestiones organizativas, administrativas e ideológicas inherentes al funcionamiento de los centros.

Con independencia de cualquier tipo de valoración, lo indiscutible es que se pretende "tecnificar" la dirección de los centros, cosa muy distinta es que esta norma tenga alguna viabilidad en el panorama actual de nuestro sistema educativo. Queda igualmente claro que la LOGSE y su desarrollo reglamentario propone nuevos esquemas no sólo de configuración de los centros escolares, sino también respecto a su funcionamiento interno. En ambos aspectos, el director tiene un importante papel, más como técnico pedagógico que como gestor y mucho menos como líder o articulador de una mayoría que le elige a través de procedimientos democráticos. La gestión e incluso los temas organizativos se descargan sobre la figura del administrador, mientras que a la dirección se reservan los aspectos técnicos centrados en lo curricular, ¿se piensa en un cuerpo de directores? Responder a esta cuestión sería entrar en el terreno de los juicios de intenciones, por tanto no nos pronunciaremos, pero lo que desde

luego resulta incuestionable es que las facilidades para que se adopten decisiones en esa dirección se están dando y bastantes.

Tal vez para entender este giro en la concepción de la dirección, sea preciso recurrir al *Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*, y el papel que se le atribuye a la evaluación en el funcionamiento de los centros. Lo que realmente está cambiando es el centro tanto en su dimensión pedagógica como en la que le vincula al entorno social. Si el centro ha de buscarse financiación complementaria y la clientela, entonces tiene que ofrecer un servicio de calidad. Para el logro de estos objetivos se dispone de la evaluación que ha de contribuir a la mejora de la calidad y a informar al público de la valía o no de lo que se hace en el centro. En el marco de esta lógica, casi de mercado, es imprescindible que la dirección se vuelque sobre las tareas pedagógicas, en la medida que éstas definen la calidad del servicio público que presta el centro.

1.4.3. *Condiciones de cumplimiento de lo establecido*

Hasta aquí hemos hecho alusión a textos legislativos del más alto nivel, sin embargo la vida en los centros se ve afectada fundamentalmente por otras disposiciones de menor rango. Se trata de las órdenes, resoluciones y circulares a través de las cuales se dan las instrucciones que permitan el desarrollo de aquéllas. De algún modo pueden considerarse como las iniciativas que determinan el grado de cumplimiento de aquéllas y que se generan en cascada hasta llegar al reglamento de régimen interior de los centros. Y esto es importante, entre otras razones, porque desde la dirección se ha de velar por el cumplimiento de las mismas, aunque se expresen de modo confuso como ya se ha visto. La revisión de estas cuestiones se plantea en cuatro apartados en los que se recoge lo que consideramos más relevante al respecto.

a) **Peculiaridad de los centros.**- Tanto desde el punto de vista teórico como desde la visión que suelen exteriorizar los cargos directivos, se mantiene que cada "centro es un mundo". Incluso cuando están próximos físicamente no suelen tener demasiados puntos en común entre sí. De lo cual se desprende que no se pueden hacer grandes generalizaciones, sino que cada centro debe tratarse

de modo particular. Estas asunciones tienen algo de cierto, pero es preciso matizarlas. Es evidente, por una parte, que cada centro plantea unos problemas específicos a los cuales se ha de hacer frente desde la dirección de un modo peculiar, de acuerdo hasta aquí. Pero es igualmente cierto que, mirado desde fuera, el funcionamiento de los centros y de la dirección en particular, opera con parámetros muy semejantes en todos los centros del sistema, hay algo de común a todos ellos en la medida que están supeditados a las mismas determinaciones estructurales. Sin embargo, la cascada legislativa se sustenta sobre la lógica de regular hasta las diferencias que han de caracterizar a cada centro.

Dentro de la red pública se elaboran dos Reglamentos Orgánicos distintos, uno para la educación infantil y primaria, y un segundo para los que imparten la educación secundaria (el reglamento aprobado en la Comunidad Valenciana sigue este mismo planteamiento). Pero además, en el Título que cada uno de estos reglamentos dedica al Régimen de enseñanzas, vuelve a hacerse un desglose, según se adscriban a enseñanzas de régimen general o de régimen especial, dentro de los cuales a su vez se consideran otras características que los particulariza. De este modo se da pie a incrementar las diferencias entre unos centros y otros, puesto que se reglamenta la existencia de aquéllas. Se configura así un sistema escolar compuesto por centros que no todos tienen el mismo rango, sino que están jerarquizados en múltiples niveles. Así lo que en principio puede ser políticamente aceptable, como el respetar la peculiaridad de los centros, al final deviene en algo inadmisibles por no garantizar la igualdad de oportunidades y mantener la discriminación negativa.

Otro de los instrumentos legislativos tendentes a garantizar el estatus propio de cada centro, viene representado por las circulares de comienzo de curso que elaboran las diferentes administraciones educativas. Tomemos algunos ejemplos:

Territorio MEC: **Orden** de 9 de junio de 1989, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Centros docentes de Educación Preescolar, General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.

Comunidad Autónoma de Valencia: **Resolución** de 30 de junio de 1992, de las Direcciones Generales de Ordenación e Innovación Educativa, de Centros y Promoción Educativa y de Régimen Económico.

mico y de Personal, por la que se dictan instrucciones complementarias para la organización y el funcionamiento de los centros docentes que imparta enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, preescolar, primaria, general básica y educación especial, sostenidos con fondos públicos y dependientes de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

Resolución de 30 de junio de 1992, de las Direcciones Generales de Ordenación e Innovación Educativa, de Centros y Promoción Educativa y de Régimen Económico y de Personal, por la que se dictan Instrucciones complementarias para la organización y el funcionamiento de los centros docentes que imparten enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional sostenidos con fondos públicos y dependientes de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

Lo primero sobre lo que se ha de llamar la atención es que gran parte de las cuestiones contempladas en estas instrucciones, pasan a formar parte ahora de los respectivos Reglamentos Orgánicos, pero no todas ellas. Esto significa que a partir de ahora lo no incluido en los reglamentos (calendario, adscripción del profesorado, constitución de grupos, actividades en horario no lectivo, etc.), tendrá que aparecer en estas instrucciones de comienzo de curso que servirán como guía de actuación para la dirección. Se trata de normas de rango menor, pero que obligan a que los centros proyecten su peculiaridad sobre unos temas reglamentados y comunes para todos. Con lo cual nos encontramos que, en efecto, los centros son diferentes pero compartiendo unos elementos estructurales que los integran en el conjunto de un sistema escolar. Siendo esta ambigüedad, uno de los principales elementos de conflictividad y preocupación funcional de los equipos directivos y en especial de los directores/as.

b) **La dirección y la mejora de la enseñanza.**- Es evidente que en estos momentos uno de los temas que más preocupa es el relacionado con la *calidad*, (no es otro que el de la "competitividad"), y al que queremos hacer aquí una breve referencia. El documento de partida ha de ser necesariamente el conocido como las "77 medidas", publicado recientemente bajo el título *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. En las consideraciones previas de este documento se afirma: *La función directiva es reconocida por la LOGSE como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. En este reconocimiento coin-*

ciden la mayoría de las investigaciones, informes y estudios realizados, así como los propios documentos oficiales de buena parte de los países desarrollados. (Pág. 65).

Con independencia de la confluencia de pareceres, lo destacable es que se hace recaer sobre la dirección una enorme responsabilidad en el logro de la calidad de la enseñanza. De algún modo se establece una sutil relación causal entre dirección y calidad, no se dice explícitamente, pero si el otro gran factor es la ambigua autonomía de los centros y la realización de ésta depende de la dirección, la línea causal se hace evidente. Lo que no está tan claro es hasta qué punto los directores se mostrarán dispuestos a asumir tal responsabilidad, entre otras razones porque saben que muchos de los temas que afrontan a diario o no tienen competencia o no cuentan con el respaldo de la Administración correspondiente para resolverlos. Esta circunstancia les pone en una tesitura delicada y muy conflictiva a la vez, cual es la de decidir si apuestan por "ser" parte de la Administración o la de considerarse miembros del claustro, si apuestan por hacer cumplir la norma y su espíritu o prefieren defender los intereses educativos y culturales de la comunidad educativa. Por otra parte, no parece que existan demasiados nexos en el marco de la función pública entre la gestión de la autonomía y la competitividad.

c) **Papel de la inspección y la evaluación.**- Las ambigüedades señaladas en el párrafo anterior se convierten en tanto más dramáticas cuanto el tema de la inspección continúa sin dársele una solución satisfactoria. Es cierto que la LOGSE dedica el Art. 61 a la Inspección Educativa y el Art. 62 a la evaluación del sistema educativo así como a la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Sin embargo, en la atribución de funciones y ámbitos de competencia es donde se cruzan y confunden ambas instancias legitimadas tras la promulgación del *Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*. Las fronteras que separan a los conceptos de control, supervisión y evaluación, quedan totalmente borradas sin saber muy bien qué ejerce cada cual. Esta tendencia se plasma con toda claridad en el documento de las "77 medidas", en el que se dedica un mismo apartado a la **Evaluación e Inspección** que comienza así: *La mejora de la calidad de la enseñanza implica el desarrollo de instrumentos capaces de proporcionar información sobre la situación del*

sistema educativo y de sus componentes, emitir análisis valorativos acerca del alcance de las actuaciones emprendidas y asegurar el control democrático de la organización y funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.(...). Entre ellos, la evaluación y la inspección ocupan un lugar relevante.

De esta forma tanto los inspectores como los evaluadores (que pueden ser de la administración, de la organización o externos), harán las mismas tareas y su información puede ser utilizada para decisiones de parecida naturaleza. Esta confusión, de entrada, ya se puede afirmar que no va a favorecer en nada el ejercicio de la dirección en los centros, les va a crear una situación bastante incómoda. Dicho de otro modo: ¿puede el mismo informe de evaluación servir para la administración, para clasificar a los centros, para los usuarios del servicio o para la promoción del profesorado?

La atribución de funciones a la inspección sigue la misma tendencia que la ya comentada en el caso de la dirección, se bascula hacia lo pedagógico y las asesorías, mientras que se deja en un segundo plano todo lo relativo al control estricto de la legalidad. Siendo éste, precisamente, uno de los aspectos ante el que la dirección está más indefensa, tanto por desconocimiento como por el modo de acceso al cargo y porque se consideran antes que nada miembros del claustro. De qué sirve hacer tanta norma, insistir tanto en la formación de los equipos directivos o en la autonomía de los centros, si luego no hay nadie que tenga claras competencias y responsabilidad para hacer cumplir lo establecido. Cuando a un director se le plantea un problema con un compañero del claustro, un estudiante o un padre, quién le asesorará y exigirá el cumplimiento del ordenamiento jurídico vigente. La indefinición antes señalada permitirá que las diferentes instancias puedan abstenerse y con ello dejar sola a la dirección en la búsqueda y adopción de soluciones. Cómo va a confiar un director en el inspector si no sabe si le está controlando, asesorando o evaluando; lo mismo puede decirse de la disposición colaborativa de la dirección con las distintas instancias que le soliciten información interna del centro.

En fin, parece tratarse de soluciones que pueden crear más problemas de los que pretenden solucionar. Al hilo de estas cuestiones podría plantearse: ¿por qué no se regula también la evaluación de la inspección y que sean los equipos directivos quienes se pronuncien sobre ésta? Entendemos que los equipos de dirección son parte inte-

resada en la evaluación de sus centros, por tanto han de ser escuchados al constituir un elemento estructural muy importante del sistema. Sin embargo, la tendencia es que la dirección va a tener que responder del funcionamiento de su centro a partir de los resultados de unas evaluaciones, orientadas más hacia las instancias superiores y los usuarios que hacia el desarrollo de los profesionales de la educación. Circunstancia que dejará desprotegida a la función directiva y le añadirá dificultades al ejercicio de un papel intermedio sin clara definición.

d) **La formación de los directores.**- Dado el sistema democrático de acceso a la dirección, no cabe la menor duda que su formación es una cuestión de la mayor relevancia, la elección tiene que acompañarse de algún tipo de formación. Tal como se ha dicho con anterioridad, el desempeño de la función directiva es de singular complejidad, la cual varía en alguna medida según las características de cada centro. En cualquier caso, requiere de los profesores que la desempeñan poner en práctica una serie de destrezas y conocimientos muy específicos, de los que no siempre disponen. La experiencia o los consejos y recomendaciones de algún colega más experimentado en el cargo constituyen las fuentes de formación de muchos de los directores que han accedido hasta el presente. Ahora bien, la formación de los directores y de los miembros de su equipo no va a evitar muchos de los problemas a los que han de hacer frente a diario en los centros; es decir, no se puede magnificar su efecto benefactor pues ello supondría errar en el análisis del problema. En este sentido convendría puntualizar:

a) Es indudable que la formación de los miembros del equipo directivo contribuiría a dar mayor agilidad a la gestión de los centros, a perfeccionar el procedimiento técnico en la resolución de algunos de los problemas más frecuentes en los mismos. Por otro lado, les ayudaría a comprender mejor el funcionamiento de las organizaciones escolares y con ello a “desimplicarse” personalmente de lo que pasa en la institución, lo que sin duda contribuiría a mejorar su calidad de vida.

b) No obstante, la buena formación de los equipos directivos sólo contribuiría de modo parcial a la disminución de los problemas y conflictos que aparecen en la vida diaria de los centros. Y esto es así porque esos problemas y conflictos, en la mayoría de los casos, no son específicos del centro sino que se derivan de la estructura y

del modelo de gestión del sistema escolar, así como de su vinculación con el entorno. Por otra parte, aparecen también como consecuencia de imprevistos y de la cultura organizativa de los centros. De modo que gestionar todo esto requiere destrezas y estrategias que entran, en la mayoría de los casos, en el terreno del talante personal y de las habilidades sociales y políticas de los directores. No cabe pensar, pues, que mediante la formación estrictamente técnica se pueda mejorar la gestión estructural del sistema o se pueda dotar a los directores de un talante y estilo que responda a las nuevas peculiaridades organizativas de los centros.

c) El ofrecer esa imprescindible formación puede ser un atractivo para animar al profesorado a que presente su candidatura a la dirección, pero ésta es más un atractivo que una garantía. A los profesores que están al frente de un centro, lo que les preocupa básicamente es cómo resolver de inmediato una sustitución, cómo tener recursos para cubrir una deficiencia o desperfecto, cómo tratar el caso del compañero/a que no cumple con sus obligaciones, cómo abordar desde su centro la innovación educativa, aclararse sobre el papel de la inspección o a qué intereses sirve la evaluación que se les hace. En fin, son algunos de los temas que a los directores les preocupan y que para resolverlos con rapidez se ven frecuentemente obligados a seguir cauces informales. De ahí que, según su apreciación, los cargos directivos tienen que “dar la cara” por una Administración Educativa que no les apoya lo suficiente ni es ágil en la resolución de los temas que les surgen en los centros.

En cualquier caso y admitiendo que la formación es imprescindible, resulta significativo que en el apartado 3 del Art. 58 de la LOGSE, se plantee explícitamente el que las Administraciones educativas adoptarán medidas que “mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos”. Y efectivamente, las Administraciones han tomado medidas y desde hace algún tiempo organizan cursos de formación para los equipos directivos, preferentemente para directores/as. En este sentido cabe destacar que el propio Ministerio de Educación y Ciencia, al igual que hizo con los temas curriculares, editó un paquete de material de formación compuesto de varias unidades didácticas. Por otro lado, las distintas administraciones han ido convocando cursos de variada duración y oferta de formación; ahora habría que valorar cuál ha sido su proyección sobre la vida diaria de los centros. A modo de ejemplo y sin ánimo

de prejuizar estas ofertas, sino de captar su planteamiento, recogemos aquí un párrafo de la explicación de motivos de la primera convocatoria que se hace desde la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana:

Resolución de 1 de junio de 1993 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia por la que se convocan cursos de formación para los directores y jefes de estudio de los centros públicos de educación primaria y centros públicos que implantarán de forma anticipada la educación secundaria obligatoria. Hasta aquí el título de la norma, transcribamos ahora los dos primeros párrafos de la explicación de motivos:

La organización, dirección y gestión de los centros docentes constituyen un elemento funcional básico en la mejora cualitativa de la enseñanza y en la elaboración de los proyectos educativos y proyectos curriculares que se establecen en el nuevo modelo de sistema educativo definido en la LOGSE.

La cualificación de los profesores y profesoras que ejercen estas funciones requiere tanto el conocimiento de la normativa legal que regula el nuevo sistema educativo, como la preparación y actualización psico-socio-pedagógica que facilite la compleja tarea de la organización y gestión escolar.

La referencia es suficientemente clarificadora por sí misma, como para añadirle más comentarios respecto al enfoque dado a la formación de algunos miembros del equipo directivo de los centros. Pero lo indudable es que tanto la Administración central como las autonómicas muestran su sensibilidad ante el tema y están ofertando formación, sin embargo el mayor impulso en este sentido parece que se dará a partir del desarrollo del documento popularizado como el de las "77 medidas", es decir: *Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*, 1994 y editado por el Ministerio de Educación y Ciencia⁵. Tras algunas reflexiones previas sobre las virtualidades y defectos del modelo propuesto por la LODE y algunas otras consideraciones sobre la experiencia acumulada, una de las conclusiones a la que se llega se concreta en la "medida" 41

⁵ Se trata del documento que ha servido de base para la elaboración del ya citado *Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*.

que dice: *Una vez nombrados, los nuevos directores recibirán una formación inicial con carácter obligatorio y podrán acceder, posteriormente y con carácter voluntario, a los cursos de formación continua que se organicen para los equipos directivos.* Pese a esta declaración, del Art. 20, apartado 1 del Anteproyecto que desarrolla este documento, se desprende que la acreditación de esa formación, es una condición previa para poder presentarse a la dirección y no posterior al nombramiento. En cualquier caso, el tema no parece estar del todo claro, si bien cabe esperar que se oferte esa formación aunque sin esperar que con ella se superen los muchos problemas que hoy debe afrontar la dirección de los centros. Estas medidas deben ir acompañadas de otras de carácter más estructural, a fin de facilitar la tarea y el desarrollo profesional de quienes asumen la responsabilidad de la dirección, así como los demás miembros del entorno escolar que asumen un proyecto de trabajo más o menos consensuado.

CAPÍTULO II

JUSTIFICACION METODOLOGICA DE LA INVESTIGACION

2.1. Algunas consideraciones sobre el planteamiento metodológico

De acuerdo con el proyecto que pretendimos desarrollar, nos adentramos ahora en la fase de la investigación cuyo objeto lo constituye el análisis empírico de las tareas implicadas en la dirección, así como la valoración que les merece a profesores y directores la función directiva. Antes de entrar en la exposición de los resultados parece oportuno hacer alguna observación a propósito del tratamiento metodológico realizado. Entre otras razones, porque cuando se hace un proyecto se piensa desde una perspectiva que, al tratar de llevarla a término, hace emerger nuevos problemas obligando a modificar lo inicialmente previsto. En cualquier caso, tales modificaciones se han hecho al hilo de los requerimientos del curso de la investigación y siempre manteniendo la coherencia con los objetivos de la misma.

Elaboración del Cuestionario

Tal como se apuntaba en el proyecto inicial, la recogida extensiva de datos se basaba en la elaboración y pase de un CUESTIONARIO. Pues bien, tras revisar algunos de los instrumentos elaborados al efecto y al comprobar que ninguno de ellos se ajustaba a nuestros objetivos, tuvimos que afrontar la tarea de elaborar nuestro propio instrumento. Para ello primero se revisó la bibliografía relativa a las tareas de la dirección de los centros escolares, a partir de la cual se extrajeron una serie de tópicos que fueron ordenados en torno a dos grandes ca-

tegorías: valoración de la función directiva y las tareas de la dirección. Elaboramos dos cuestionarios, uno para directores y otro para profesores (Anexo). Ambos son la resultante de un parecido procedimiento metodológico y de contenido, sólo cambiaban algunos ítems, puesto que con los dos instrumentos perseguíamos un mismo objeto.

Los tópicos se fueron desarrollando hasta darles una formulación apropiada de ítems, unos estructurados sobre opciones múltiples y otros que invitaban a pronunciarse sobre la valoración que merecía el enunciado. La formulación definitiva de cada uno de los ítems fue el resultado de un trabajo de depuración; cuando se consideró que se había llegado a la más idónea, entonces procedimos a su secuenciación en el conjunto del cuestionario. El paso siguiente fue probarlo con algunos directores/as y un grupo de profesores/as, a fin de depurar la formulación de cada ítem, así como su inclusión en el conjunto de ambos cuestionarios. Con la información y sugerencias recogidas se realizó la versión definitiva de los cuestionarios. El paso siguiente fue enmaquetar los cuestionarios, teniendo en cuenta facilitar su legibilidad, cumplimentación y codificación de respuestas.

Distribución y recogida de cuestionarios

Una vez confeccionados los dos cuestionarios, procedimos a su distribución entre la muestra seleccionada, cuya configuración se explica en el apartado siguiente. El procedimiento utilizado en la distribución fue:

a) A cada centro seleccionado se le envió un sobre dirigido a la dirección que contenía: un saluda explicativo del contenido de nuestra investigación, así como la solicitud de colaboración; el cuestionario propiamente dicho y un sobre con dirección y franqueado para que nos remitieran el cuestionario una vez fuese cumplimentado.

b) Para una submuestra de centros elegida al azar, una vez considerado el tamaño y el tipo de enseñanza, el sobre contenía, además de los documentos antes mencionados, cuatro cuestionarios para profesores/as con otros tantos sobres con dirección y franqueo a fin de facilitar la devolución de los mismos. En el saluda, se les pedía a los directores/as que los entregaran a cuatro profesores/as de su centro con el ruego que los cumplimentaran.

c) El sistema utilizado tanto para el envío de sobres como para su recepción fue el de correo ordinario, tal como estaba previsto en el proyecto. Pensamos que este servicio público ofrecía las sufi-

cientes garantías de agilidad y fiabilidad como para utilizarlo en la distribución de los documentos entre la muestra. De hecho, a partir de la semana de enviarlos comenzaron a regresar sobres con cuestionarios, en unos casos cumplimentados y en algún otros no, bien porque la dirección del centro no era correcta o bien porque, al menos en dos casos, al llegar al centro pusieron toda la documentación en el sobre de vuelta sin cumplimentar ni una sola línea. Tras un sondeo telefónico de confirmación, realizado a las dos semanas del envío, nos permitió concluir que los sobres habrían llegado a más del 90 % de los centros. De manera que el sistema de envío funcionó bastante bien, y la pérdida de muestra debida a fallo en el sistema fue prácticamente despreciable.

d) Los dos cuestionarios garantizaban el anonimato de las respuestas y la procedencia de los reenvíos. Los dígitos que constituían el Código de cada cuestionario nos permitía identificar tan sólo el tipo y características del centro del que provenía, así como su adscripción administrativa, nunca su nombre particular. Estas variables se explicitan en el apartado siguiente al explicar los criterios de confección de la muestra.

e) Los cuestionarios se comenzaron a enviar en el mes de abril de 1993, incluso en algunos casos se hizo después de las vacaciones de Semana Santa. Consideramos que podía darse por concluido el período de recepción de cuestionarios a finales del mes de octubre del mismo año. Era el suficiente tiempo como para que aquellos centros con voluntad de colaborar ya lo habrían podido hacer y habernos enviado sus respuestas. La mayor parte de los cuestionarios recibidos se recogieron en un espacio breve de tiempo. No obstante, después de esa fecha aún se siguieron recibiendo algunos cuestionarios que no pudieron ser procesados porque las bases de datos ya estaban elaboradas.

Configuración de la muestra

El referente de la muestra o población de esta investigación lo constituían la totalidad de los centros públicos de EGB, BUP y FP adscritos al "Territorio MEC", así como los de idénticos niveles adscritos a la Generalitat Valenciana. Dado que nuestro interés no era acceder a la totalidad de los centros y conscientes de que aunque haya muchos elementos comunes entre los centros también hay elementos diferenciales, decidimos seleccionar una muestra representativa de cada uno de esos dos conjuntos.

Hablamos de muestras, en plural, porque realmente se ha trabajado con dos, una constituida por directores/as y otra de profesores/as de algunos de los centros seleccionados. Sólo en cuatro casos, lo que no llega al 1% de los casos manejados, los directores pertenecen a centros concertados, lo que hace que la muestra y los problemas que a partir de ella detectemos y comentemos tengan un ámbito de referencia muy bien delimitado: el de los centros públicos. Tras estas aclaraciones previas, hacemos algunas más de cada una de las submuestras para facilitar la identificación y el procedimiento seguido en su configuración.

A) Muestra de directores/as. La muestra fue confeccionada siguiendo un procedimiento aleatorio a partir de los listados, con dirección y tamaño, facilitados por el Ministerio de Educación y Ciencia, así como por la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana. Las variables tomadas en consideración para confeccionar la muestra fueron:

a) *Distribución geográfica provincial.* Consideramos que en el momento actual no existen razones para creer que los centros hayan generado culturas y procedimientos de funcionamiento muy diferenciados entre sí. Una larga tradición de centralismo administrativo ha dado lugar a organizaciones con escasas diferencias y posibilidades de autogobernarse, más allá de las acomodaciones a las circunstancias peculiares de personas, equipos de profesorado, etc. En este momento, quizá no sea así en un futuro próximo si avanza la política de descentralización, creemos que cualquier territorio es equivalente a efectos de lograr una mejor representatividad de la muestra. Por eso tomamos la Comunidad Valenciana, por mayor comodidad y cercanía, como una referencia en la que intensificar la recogida de datos.

b) *Tamaño de los centros.* La toma en consideración del tamaño del centro como característica para realizar la estratificación muestral necesita de pocas justificaciones. Es obvio que las dimensiones materiales de un centro, el número de profesores de que consta su plantilla, el personal no docente de que dispone, los medios y recursos que maneja y la cantidad de alumnos que a él concurren define condiciones para su funcionamiento y demandas peculiares para el desempeño de las funciones directivas. Además el tamaño del centro, al menos en algunos casos, va ligado a su ubicación geográfica, por lo que se tuvo en cuenta que estuvieran representados centros de pequeñas, medianas y grandes concentraciones urbanas. Por lo que

se refiere al tamaño adoptamos el siguiente criterio: en el nivel de EGB si tenía diez unidades o menos formaba parte del subgrupo de centros pequeños y si tenía once o más se consideraba como centro grande. Para el caso de los centros de BUP y FP el límite de corte se puso en 14 unidades. El procedimiento para establecer estos límites se estableció a partir de la medida de unidades de los centros listados por las respectivas Administraciones Educativas.

c) *La pertinencia de la distinción entre centros de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional (EGB, BUP y FP).* Tampoco necesita mucha justificación esta distinción. Es obvio que las características estructurales de cada nivel de enseñanza, el tipo de profesorado que trabaja en ellas, las distinta regulación laboral a que está sujeto éste, el peculiar sentido educativo que se les adjudica y que socialmente tienen reconocido, las tradiciones asentadas, entre otras razones, pueden definir, potencialmente, al menos, ámbitos de problemas diferenciados y peculiares en cada tipo de centros. El ejercicio de la dirección no quedará al margen de ellos.

Establecidos estos criterios se aplicó un procedimiento aleatorio para seleccionar los centros que configuraban la muestra, teniendo en cuenta, pues, su tamaño, adscripción geográfica y tipo de enseñanza que imparten. La distribución definitiva quedó tal como se refleja en la tabla número 1, sobre una muestra total de 1.000 centros de los tres niveles de enseñanza no universitaria; lo cual quiere decir que el Cuestionario fue enviado a otros tantos directores/as.

TABLA 1

Composición de la muestra

Tipo de centro	Territorio MEC		Territorio C. Valenciana		TOTALES	
	Directores	Profesores	Directores	Profesores	Directores	Profesores
EGB	350	352	150	148	500	500
BUP	210	212	90	88	300	300
FP	140	140	60	60	200	200
TOTALES	700	704	300	296	1.000	1.000

B) Muestra de profesores/as.- Tal como ya se ha indicado con anterioridad, algunos de los envíos a la dirección, incluían cuatro cuestionarios dirigidos al profesorado del centro. Pues bien, la muestra estaba compuesta por 1.000 envíos a profesores/as de 250 centros de los seleccionados según se indicó más arriba. A esta submuestra se le aplicaron los mismos criterios que a la correspondiente a los directores, a fin de garantizar su representatividad. La cuantía arrojada tras la selección es la que aparece en la tabla número 1; como en el caso anterior su selección fue la resultante de aplicar un procedimiento aleatorio.

2.2. Recogida y tratamiento de los datos

Una vez que se habían recibido un buen número de cuestionarios, tanto de directores/as como del profesorado, se comenzó a introducir las respuestas en una base de datos. Se esperó el máximo tiempo posible, a la vez que se realizaba esta tarea, con el ánimo de incorporar el mayor número posible de cuestionarios. Pero a finales de octubre de 1993 hubo que dar por concluido el periodo de espera, puesto que había que iniciar la fase de tratamiento de los datos. Tanto lo que se refiere a la actitud colaborativa de los sujetos de la muestra como el tratamiento de sus respuestas, merece la pena dedicarles algunas consideraciones.

Comportamiento de los sujetos de la muestra

Tras la confección de la muestra y la operación de envío de cuestionarios, hemos recibido 414 respuestas consideradas válidas de directores lo que representa el 41,4 % de la muestra a la que se le envía el material por correo. Este porcentaje refleja una proporción que podemos valorar como muy satisfactoria, dado el procedimiento de muestreo utilizado. La composición y distribución de las respuestas según los diferentes tipos de centros puede verse en la tabla núm. 2. Como se desprende de esta tabla, la proporción de centros que responden, en función de su adscripción geográfica, es muy semejante en el territorio MEC y en la Comunidad Valenciana, puesto que sobre la muestra total los centros, ésta última representa el 30% y esta es la diferencia que se detecta en las respuestas. Por lo que se refiere al comportamiento en función del tamaño, los directores/as de los centros pequeños han resultado estar ligeramente más

interesados por contestar que los de centros grandes. La diferencia, no obstante, no tiene la dimensiones suficientes como para reparar en ella.

TABLA 2

La composición estratificada de la muestra de directores

Tipo de centro	Núm.	Territorio		Tamaño	
		MEC (%)	Comunidad Valenciana (%)	Grande	Pequeño
BUP	137	70,8	29,2	48,5	51,5
EGB	187	67,4	32,6	46	54
FP	90	76,7	23,3	49,3	50,7
Total	414				

Por parte de los profesores hemos recogido un total de 351 protocolos considerados válidos, 63 menos que directores. La composición y distribución de esta muestra puede verse en la tabla núm. 3. Las consideraciones realizadas respecto a la muestra de directores/as son válidas también para este caso, con algunos matices. Uno de ellos es que en este caso tan sólo contesta un tercio del total y aunque puede considerarse normal, *no podemos ignorar la responsabilidad que sobre este hecho tiene el sistema de distribución de cuestionarios*. Recordemos que se les hacía llegar a través de la dirección, puesto que iban en el sobre dirigido a éstos, lo cual significa que si un director/as bloqueaba el proceso, el resultado es la pérdida de cuatro posibles respuestas de profesores/as. En consecuencia, el porcentaje logrado de cuestionarios cumplimentados, no podemos por menos de calificarlo como aceptable.

Otro dato que pone de manifiesto la tabla relativa a cuestionarios recibidos de profesores, es que el porcentaje de aquellos que pertenecen a centros pequeños es inferior al de los grandes. Y lo es en proporciones mayores que las detectadas en el caso de los directores, *salvo para el caso del profesorado de bachillerato*. Se nos escapan las razones de esta pérdida.

TABLA 3**La composición estratificada de la muestra de profesores**

Tipo de centro	Núm.	Territorio		Tamaño	
		MEC (%)	Comunidad Valenciana (%)	Grande	Pequeño
BUP	121	73,5	26,5	45	55
EGB	147	72,7	27,3	61,6	38,4
FP	83	68,7	31,3	60,7	39,3
Total	351				

En términos generales, pues, consideramos satisfactorio el tamaño de la muestra disponible para la elaboración de datos. Obviamente, la disposición a colaborar por parte de quien responde ya denota un rasgo que sesga en alguna medida los resultados; lo que puede significar mayor disponibilidad a denunciar situaciones, el querer dar a conocer su realidad e incluso mayor comprensión hacia la investigación sobre educación, etc. También pueden aducirse razones que expliquen la actitud de quienes decidieron no colaborar en esta investigación, aparte el porcentaje de los que ni siquiera tuvieron noticia de tal solicitud. Entre esas razones puede estar el cansancio de muchos de ellos, puesto que con harta frecuencia se les pide un tipo de colaboración muy semejante: rellenar estadillos y encuestas. Por otra parte, cumplimentar nuestro cuestionario les requería un cierto tiempo, ya que en alguno de los items se les planteaban temas para la reflexión, y el tiempo requerido por la tarea no todos estaban dispuestos a invertirlo; bien porque tengan otras cosas que hacer o porque en la fecha que se les envió les resultara más apremiantes otras actividades. En algún caso, la reticencia tenía que ver con planteamientos ideológicos respecto a este tipo de estrategia de recogida de datos; desconfían del uso que vaya hacerse de los mismos y las consecuencias que pudieran derivarse de ellos. En cualquier caso, la muestra resultante es representativa desde un punto de vista estadístico; la interpretación de datos debe hacerse con

cautela precisamente por el sesgo que introducen quienes han decidido colaborar con nuestra investigación.

Dando un paso más en el análisis del comportamiento de la muestra, nos detenemos en cómo se distribuyen los cuestionarios de profesores según quiénes los contestan en cada centro. Los datos aparecen en la tabla núm. 4 nos señalan los casos de centros de los que tenemos respuestas de directores y profesores a la vez, de sólo directores o de solamente profesores. Lo primero que llama la atención es que tenemos algún tipo de información sobre la dirección de prácticamente la mitad de los centros seleccionados para la muestra. Razón por la que insistimos en su representatividad.

TABLA 4

Fuente de información sobre los centros

	EGB	FP	BUP	TOTAL
Directores/Profesores	47	23	36	106
Sólo Directores/as	144	70	102	316
Sólo Profesores/as	11	9	12	32
Total centros:				454

Aparte de la consideración precedente, la tabla anterior nos permite llamar la atención sobre otra serie de cuestiones significativas respecto al comportamiento de nuestros colaboradores (directores-profesores). Tenemos así que, de los 250 centros posibles a los que se envían cuestionarios para profesores, hemos obtenido algún tipo de respuesta de 138 centros que representan el 55,2 % de la muestra. De este conjunto, cumplimentan el cuestionario el director/a y uno o varios profesores, en 106 casos (el 42, 4 %); 31 de los cuales presentaron todos los cuestionarios: uno del director/a y cuatro de profesores/as. En todos los demás casos se recibieron dos o tres de profesores, curiosamente de un sólo cuestionario hay muy pocos casos, y se concentran en BUP y FP. Da la impresión que hay una especie de "efecto de contagio" a la hora de decidir si se contesta o

no, de manera que lo hacen casi todos o ninguno. Por otra parte, de 32 centros (el 12,8 %) se ha recibido respuesta solamente de los profesores, y de éstos en 8 casos han contestado los cuatro profesores/as posibles. De los 316 protocolos correspondientes a directores/as, 30 pertenecen a la submuestra de centros a los que se les enviaron también cuestionarios para el profesorado.

A partir de los datos reflejados en la tabla 4, se pueden sacar algunas conclusiones respecto al comportamiento de la muestra:

a) Se observa una mayor actitud de colaboración en los centros a los que se les envió cuestionario a la dirección y al profesorado (67 %), que en aquéllos a los que sólo se les solicitó la colaboración de la dirección (38 %).

b) La dirección parece haber actuado como “filtro” en la distribución de los cuestionarios, pues en algo más de la mitad de los casos contestan o dirección y profesorado o sólo la dirección. Mientras sólo en el 21,8 % de los casos lo hacen únicamente los/as profesores/as.

c) La proporción de centros con 4 cuestionarios de profesores contestados es ligeramente superior cuando participa la dirección (29,3 %) que cuando lo hacen sólo los profesores (25 %).

d) El comportamiento menos “homogeneizado” se detecta en los centros de FP, son los que se muestran más remisos a colaborar, sin embargo es del tipo de centro que proporcionalmente se recogen más protocolos completos e incluso más profesores/as contestan pese al silencio de la dirección.

Tratamiento estadístico de los datos

Una vez introducidas las respuestas de los cuestionarios en la base informática, se valoró la naturaleza del tratamiento que debería dársele a ese volumen de datos. En dicha valoración se tuvo en cuenta que nuestro objetivo no era tanto la descripción y análisis exhaustivo de la función directiva, como aproximarnos a las tareas que realiza la dirección para profundizar en el tipo de formación que pudiera desprenderse de ese panorama. Ahora bien, esas tareas no representan algo perfectamente delimitado, no son habilidades técnicas sin otras implicaciones, como pudiera pensarse desde planteamientos más o menos tecnoburocráticos. La realidad parece demostrarnos que se comporta con criterios bastante alejados de esa tendencia.

Las tareas asociadas con la dirección se desenvuelven en el marco organizativo de los centros y bajo el condicionante de la valoración que hoy se proyecta sobre el ejercicio de la función directiva en el contexto de nuestro sistema escolar. En razón de lo cual, el cuestionario debía aproximarnos a una explicación de las circunstancias en las que se despliega la dirección en los centros. A partir de lo cual poder indagar y proponer posibles líneas de actuación en el ámbito de la formación de los directores y directoras.

Bajo este planteamiento era evidente que el énfasis se desplazaba de la profundidad en el tratamiento estadístico de los datos, hacia enfoques menos rígidos técnicamente pero que a cambio permitieran cruzar y relacionar unas respuestas con otras. Establecer nexos entre el ámbito de las valoraciones con el de las tareas percibidas, explicitadas tanto por los directores como por los profesores, así como establecer hipótesis sobre la relación de todo ello con la trama organizativa de los centros y del sistema del que forman parte esos centros.

En función de estas consideraciones, fue por lo que se decidió utilizar estadística descriptiva y cruces entre variables, en principio no demasiado afinados pero que a la postre nos iban a facilitar la tarea propuesta. Por otro lado, no era de nuestro interés llegar a grandes y precisas generalizaciones, pues ya se sabe el riesgo que tales intentos entrañan en ciencias sociales. A cambio, sí nos proponíamos identificar las tendencias y relaciones que perfilan el objeto de la investigación, para lo cual la estadística descriptiva nos ofrecía las suficientes garantías técnicas, tal como se podrá comprobar en la exposición y explicaciones que más adelante se hará de los resultados.

2.3. Estrategia cualitativa de contraste

Aparte de la fase extensiva de estudio empírico, el proyecto contemplaba una parte de estudio de índole cualitativo. Con ella nos proponíamos realizar un análisis más exhaustivo de las percepciones y atribuciones que algunos miembros de equipos directivos hacían de la dirección, sus implicaciones, tareas requeridas, así como de las necesidades de formación que de todo ello se desprendían. Para alcanzar este objetivo, adoptamos la estrategia metodológica denominada *grupo de discusión*. Los pasos adoptados fueron los siguientes:

a) El grupo se organizó contando con la colaboración de 8 directores y directoras de los tres niveles ya señalados; 4 de ellos pertenecían a centros de EGB, 2 a BUP y 2 de FP. Como uno de los directores de FP excusó su asistencia en el último momento, la sesión de trabajo se realizó con 7 asistentes. Todos ellos fueron elegidos por su disposición a colaborar, teniendo en cuenta que fueran de centros a los que no se les había enviado el cuestionario. Entre ellos había directores de centros grandes y pequeños, de grandes núcleos urbanos y de otros más pequeños, y todos ellos pertenecientes a la Comunidad Valenciana. Todos ellos habían accedido al cargo mediante el procedimiento de elección.

b) Tras tomar contacto con ellos y proponerles el motivo de la convocatoria, se acordó concretar la cita para el viernes 26 de noviembre de 1993. La sesión de trabajo se programó para toda una mañana, previsión que pudo mantenerse ante la comodidad con la que se sintieron en la discusión de los temas que se les plantearon o los que ellos mismos hicieron aflorar.

c) La sesión de trabajo era abierta, sin embargo el equipo de investigación nos reunimos previamente a fin de concretar un guión que de alguna manera ordenara el debate. Este plan fue perfilado a la luz de los resultados que consideramos más llamativos de la fase extensiva. Con ellos se elaboró el guión orientador en el que se planteaban los temas/problemas a discutir. Se les proporcionó el guión a los asistentes a la sesión antes de comenzar la misma y se les explicó con detalle cada uno de los apartados, que no tenían otro objeto que ofrecer una orientación respecto a los temas sobre los que pedíamos centrar la discusión. A la sesión asistimos los cuatro miembros del equipo de investigación que también participamos en los debates.

d) Al comienzo de la sesión, tras presentarles el plan de trabajo, se les pidió autorización para grabar la sesión en audiocasete, todos ellos aceptaron este procedimiento. A partir de la grabación hicimos una transcripción literal de lo que allí se dijo por parte de cada uno de los asistentes y que en el apartado correspondiente lo expondre-mos reordenado en torno a los temas que han resultado más pertinentes para nuestra investigación.

Las opiniones y valoración de los asistentes al grupo de discusión se reflejan aquí textualmente, aunque no siempre en el mismo orden que fueron expresadas. Optamos porque el debate transcurri-

ra de la forma más fluida posible, tan sólo interviniendo nosotros para centrar algún tema o solicitar su atención sobre otros. Esta dinámica explica que fueran apareciendo y desapareciendo algunos temas, unas veces como objeto de discusión y en otras como referente de nuevos núcleos problemáticos. Esta hilazón, pues, se ha roto en favor del discurso que hemos pretendido trabar en la exposición y comentario de los resultados, al ir intercalando sus intervenciones en momentos discursivos diferentes a los que los produjeron.

Por otra parte, de acuerdo con las exigencias de los procedimientos cualitativos, cuando se transcriben sus opiniones no aparecerá el nombre, sino una suerte de claves que identifican el centro al que pertenece quien habla. La primera letra de la clave alude al nivel educativo del centro, que en nuestro caso son: E para EGB, B si pertenece a un centro de BUP y F para los de FP. La segunda letra de la clave corresponde al tamaño del centro, de manera que la P es que el centro es pequeño, la M para los medianos y la G para referirnos a los grandes; este criterio no se aplica puntualmente en el caso de la EGB que utilizamos dos letras distintas a las referidas: la R para aludir a un centro que además de grande está situado en una zona rural y la E porque el centro era grande pero situado en el extrarradio de una ciudad. Estas claves las explicamos ahora con más detalle:

E-P.- Director de un centro pequeño de EGB, situado en un barrio relativamente nuevo de una capital de provincia. Fue director en otros centros y en el actual ocupa el cargo desde que hace 5 años se puso en marcha.

E-R.- Directora de un centro grande de EGB, situado en un núcleo rural; es el único centro del pueblo. Poco tiempo en el claustro y dos legislaturas en la dirección.

E-M.- Director de un centro mediano perteneciente a una ciudad alejada de la capital de provincia. Lleva muchos años en el centro y cuenta con prolongada experiencia en distintos cargos directivos del centro.

E-E.- Directora en un centro grande de EGB, situado en el extrarradio de la ciudad. Forma parte del claustro desde hace mucho tiempo y lleva como directora tres legislaturas.

B-G.- Director de un instituto grande de bachillerato y con mucha historia, situado en el centro de una gran ciudad. Se incor-

pora a la plantilla del centro no hace mucho tiempo y en la dirección sólo lleva un período de mandato.

B-P.- Director de un instituto pequeño que se encuentra en una barriada conflictiva de gran ciudad. Pertenece al centro desde hace mucho tiempo y tiene una prolongada experiencia en la dirección del mismo.

F-G.- Director de un instituto grande de formación profesional, situado en una barriada de gran ciudad. Forma parte de la plantilla del centro desde hace mucho tiempo y en la dirección lleva un período completo y el actual que piensa no podrá concluirlo.

CAPÍTULO 3

EXPOSICIÓN Y COMENTARIO DE RESULTADOS

3.1. Características de la muestra

Antes de exponer y someter a discusión los resultados obtenidos, parece conveniente hacer lo propio con la primera parte de ambos Cuestionarios titulada “Variables de identificación”. Las respuestas de directores/as y profesorado en este apartado nos permitirán hacernos una imagen del tipo de muestra con la que trabajamos. De manera que la reconstrucción del perfil actúe como referente de los comentarios y valoraciones que en lo sucesivo puedan hacerse. La descripción de la muestra se desglosa en dos apartados: a lo largo del primero se considera el tamaño del centro en función del número de profesores adscrito al mismo, así como del personal de administración y servicios. En segundo lugar nos ocuparemos de los datos más personales y profesionales tanto de los directores/as como del profesorado. Entendemos que a partir del perfil que se desprenda de estos datos se facilitará tanto el análisis como la interpretación de los siguientes apartados.

3.1.1. *Tamaño y estabilidad de la plantilla de profesores*

El tamaño de los centros, considerando como variable definitiva el número de profesores de que consta la plantilla, es muy distinto en unos casos y otros. El tamaño del claustro puede oscilar

entre tener una decena de profesores y llegar hasta un ciento, lo que define múltiples niveles de complejidad. Tal como se aprecia en la tabla núm. 5, el promedio más alto corresponde en nuestra muestra a FP, y el más reducido a EGB.

TABLA 5

Tamaño y estabilidad de la plantilla de profesorado

Tipo de centro	Núm. profesores en centros		% de profesores estables
	Promedio profesores	Promedio definitivos	
BUP	45,5	35,4	77,9
EGB	17,2	14,6	85
FP	58,5	37,1	63,4

La obligatoriedad de la EGB da lugar a su extensión y dispersión geográfica, incluso dentro de una misma población, lo que se traduce en organizaciones escolares más reducidas y supuestamente más fáciles de manejar desde el punto de vista organizativo, una vez que cesó la "fiebre" por las grandes concentraciones escolares. Circunstancias que no concurren en el caso de los centros de BUP y de FP; de ahí que geográficamente estén más concentrados y, en consecuencia, sean centros considerablemente de mayor tamaño.

Los centros de EGB, además de ser más reducidos en cuanto al tamaño de su claustro están constituidos en mayor medida por profesores más estables (definitivos) que los centros de FP y que los de BUP (conclusión obtenida de la comparación entre los profesores existentes en un centro y el número de los que son definitivos en ese mismo centro). Estabilidad y tamaño, pues, son dos condiciones más unidas a los centros de EGB que a los de FP y BUP.

Si por estabilidad tomamos la estimación directa que hacen los directores del porcentaje aproximado de profesores que creen han cambiado en el centro en los dos últimos años, la conclusión es la misma: En los centros de EGB sólo ha cambiado un 19% del profesorado, mientras que en los de BUP lo ha hecho el 30,5% y en FP

el 37,4% de los profesores. Es decir que, entre una quinta parte y un tercio del profesorado es inestable en los centros.

La estabilidad va ligada al tamaño, pues se encuentra una alta correlación positiva (0,94) entre el tamaño de la plantilla y el número de los profesores que son estables. Es en los centros más pequeños, especialmente en EGB y en BUP, donde la movilidad de profesores es sensiblemente más alta. En el caso de los centros de BUP, ha cambiado un 41% de los profesores en los centros pequeños, frente al 20,5 que lo ha hecho en los grandes. En EGB cambia un 16,4% en los centros grandes y el 23,8% en los centros pequeños, tendencia previsible, que podría explicarse por el hecho de que los centros pequeños pueden estar en núcleos de población más aislados geográficamente y disponer de menores posibilidades de trabajo y promoción. En FP la proporción de profesores que ha cambiado es muy semejante en ambos tipos de centros.

Otra de las variables a considerar en la definición del perfil de los centros es la dotación de personal de administración, por cuanto mantiene una estrecha relación con las tareas de la dirección. Cuando este personal no existe, caso generalizado en los centros de E.G.B., las tareas que se les asignan deben ser asumidas por los propios profesores; pero, dado que en este nivel los profesores tienen más horas de dedicación a la docencia, tales actividades suelen acumularse en su mayor parte entre quienes ocupan los puestos unipersonales de dirección. De los centros de la muestra, sin duda los mejor dotados en cuanto a este tipo de personal son los de BUP (Una media de 3,2 personas) y ligeramente por debajo están los de FP (3,1), mientras que muchos centros de EGB no cuentan con casi ninguna persona ocupada específicamente en las tareas de administración (0,5).

De estos datos se desprende, como consideración global, la enorme disparidad que se da entre unos centros y otros, todos ellos pertenecientes a la red pública, desigualdad que no se justifica por razones estrictamente organizativas o solamente por este tipo de razones. Las diferencias observadas no sólo son atribuibles a la peculiaridad de los tramos educativos de los que se ocupa cada uno de ellos, sino que dependiendo en gran medida del nivel educativo fluctúan las tres variables de tamaño y estabilidad de las plantillas así como la dotación de personal de administración. En consecuencia, cabe pensar que las estrategias de dirección no puedan ser del

todo homogéneas, dadas las diferencias observadas en la configuración de los centros escolares, por tanto, también lo que se pide y espera de la dirección.

3.1.2. *Condiciones personales de los directores/as de la muestra*

Una vez clarificadas las variables relativas al tamaño y estabilidad de la plantilla de los centros, es preciso descender a la consideración de otras características descriptivas de los colectivos de directores/as y del profesorado de la muestra. Como es lógico, los niveles de detalle de esta descripción pueden ser muchos, pero aquí descenderemos hasta aquéllos que consideramos nos dan la suficiente perspectiva para la comprensión cabal del objeto propuesto en esta investigación. En análisis se centra, en un primer momento, sobre las características personales, como son el género y la edad que les confieren un perfil muy determinado a quienes ejercen la dirección. Por otro lado, se abordan un conjunto de variables de naturaleza profesional asociadas con la situación administrativa y la experiencia docente que tienen que ver con la otra cara del perfil de los sujetos de la muestra. Y tras estas aclaraciones previas entramos en la exposición de cada uno de esos apartados.

La dirección: ¿función predominantemente masculina?

“La enseñanza es un buen trabajo para las mujeres pero, a cambio, sólo para los varones es una carrera con futuro” (BURGESS) Como puede apreciarse en la tabla núm. 6, la muestra de directores que han respondido a nuestra llamada de colaboración se compone en muy desigual proporción de varones y de mujeres. Esa desigualdad se corresponde, de forma aproximada, con la existente en la población general de puestos directivos en el sistema educativo. Un 74,2% de varones y un 25,8% de mujeres ocupan el cargo de director o directora en el sistema educativo español (GERRERO SALÓN, 1993, pág. 130). Se constata, pues, un desigual acceso a los puestos directivos favorable a los varones, que contrasta con la feminización de la población de docentes en el sistema educativo. En el contexto global de la población docente los varones representan un porcentaje del 49,1% del profesorado en BUP, del 36,9% en la EGB y del 61,5% en la FP (CIDE, 1988).

Es de señalar que la desigualdad de acceso de la mujer a los puestos directivos, comparando los datos de nuestra muestra con la proporción de varones-mujeres en el sistema educativo, es más acentuada en EGB en primer lugar, después en BUP y, donde menos en FP. El cuerpo docente con más composición femenina (la EGB) es en el que proporcionalmente menos mujeres acceden a la dirección, según se constata en la tabla núm. 6. Si la feminización de ciertas profesiones como la docente tienen que ver con el prestigio de la ocupación, la independencia que se ejerce en ella o el control sobre la misma (APPLE, 1989), puede concluirse ahora que los niveles de enseñanza con menos estatus son además en los que la mujer accede menos a puestos directivos, comparando los niveles de EGB y BUP; la FP, al estar ligada más directamente al mundo laboral, ha sido tradicionalmente un nivel menos ocupado por profesoras. Las frecuencias correspondientes a cada una de las modalidades de enseñanza que contemplamos (BUP, EGB y FP) no sólo reflejan en general, pues, la desigual presencia de mujeres en el sistema educativo, sino también una peculiar posibilidad de "ascenso" a puestos directivos según el tipo de enseñanza.

TABLA 6

Composición porcentual de la muestra: género y edad de los directores/as

Tipo de centro	Mujeres Directo.	Varones Directo.	Docentes mujeres	Edad promedio	Rango de variación
BUP	22	78	50,9	42,3	30-65
EGB	26	74	63,2	43,9	26-65
FP	15,6	84,4	38,5	39,1	28-56

En contra de la tendencia estadística proclive a la feminización de los cuerpos docentes, la mayor proporción de varones en los puestos directivos sería una prueba de la relación entre lo que representa la aspiración y el acceso a los puestos directivos y una serie de circunstancias personales y profesionales ligadas al género. A la mujer se la valora menos para desempeñar puestos directivos, quizá

se le suponga menor capacidad directiva y de “poner orden”; la cultura tradicional en la que han vivido quizá le lleva a ella misma a aspirar también menos a esos puestos, ser menos ambiciosa; quizá su condición personal de doble trabajadora (en el trabajo y en el hogar) le permita una menor disponibilidad material que a los varones para ese “tercer trabajo” que es el cargo académico, que, inevitablemente, lleva a una intensificación laboral añadida. Una diferenciación que se mantiene, ligeramente atenuada para los cargos de jefe de estudios y de secretaría en los centros, tal vez precisamente por requerir menos tiempo de dedicación a las funciones derivadas del puesto, (GERRERO SALÓN, 1993; MEASOR y SIKES, 1993).

Etapa vital de acceso a la dirección

La edad de quienes desempeñan los puestos directivos oscila bastante, como puede verse en la columna de la tabla anterior (Tabla núm. 6), que recoge el rango de variación de esta característica para los tres tipos de directores según el nivel educativo en el que ejercen. A pesar de que, se supone, el acceso al profesorado de EGB se realiza más tempranamente que en el caso de BUP -una estimación hecha a partir del dato de la mayor duración del tiempo invertido en las titulaciones requeridas para acceder a esos tipos de profesorado-, los directores muestran que llegan a la dirección prácticamente en los mismos periodos vitales, aunque los más jóvenes de todos, lógicamente se encuentran en EGB. Es en BUP y en FP, como veremos enseguida, donde menos experiencia docente previa tienen los profesores que acceden a este puesto. Hecho que merece ser considerado en su justa medida, por cuanto puede estar apuntando hacia la reticencia a ocupar cargos de responsabilidad en la gestión del centro, que recaería en los “recién llegados”. Circunstancia que no siempre puede valorarse como “positiva” pues, como veremos más adelante, la experiencia ha representado hasta hace poco la única fuente de formación.

3.1.3. Condiciones profesionales de los sujetos de la muestra

En este apartado abordamos algunas de las variables que consideramos pertinentes para entender la situación de la dirección en los centros, tanto por lo que se refiere a quienes en estos momentos ocupan el cargo, como a quienes forman parte del claustro. Se trata

de variables asociadas con la profesionalidad y que van desde el tiempo de ejercicio profesional hasta la afiliación sindical, pasando por la titulación académica o su situación administrativa en el centro. Si lo que a continuación se describe se cruza con los datos del apartado anterior, obtendremos la variedad de las situaciones posibles desde las que se ejerce la dirección. Hecho que no hace sino reforzar la idea de complejidad a la hora de adoptar iniciativas, tanto para conceptualizarla como para definir sus tareas o la formación para quienes ocupen el cargo de dirección. Siempre nos referimos a variables asociadas con los sujetos, con lo cual estamos eludiendo las relativas a la configuración organizativa y social de los centros escolares en los que ejercen; puesto que su mediación introduce nuevas y complicadas variaciones sobre aquéllas.

Experiencia docente de la muestra

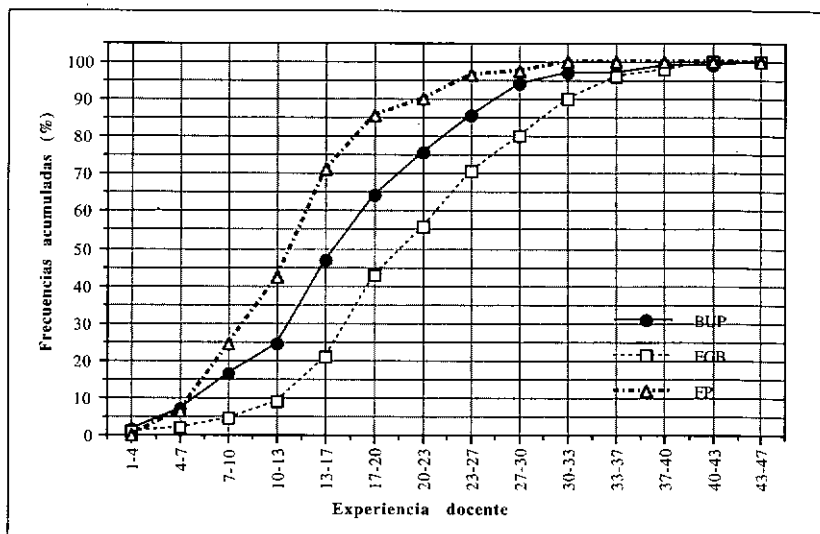
La LODE en su artículo 37.2 establece que para poder ser candidato/a a la dirección de un centro es preciso contar, como mínimo, con tres años de experiencia docente y un año de antigüedad en el centro. En la muestra los promedios de experiencia docente para BUP son de 16,8 años, de 20,8 para EGB y de 13,6 para FP, siendo la media general de la muestra 18 años.

En relación con la constatación anterior avanzamos una triple hipótesis que nos ayude a explicarla, sin bien con los datos de que disponemos no es posible comprobar esa hipótesis en todas sus direcciones. Por un lado, en el cuerpo con menor estatus (EGB), por la formación de entrada requerida, remuneración, etc., se podría quizá valorar más como alternativa la experiencia profesional, un valor que podría entenderse ligado a la imagen de lo que es un buen profesional de la docencia. O bien, en segundo lugar, quizá sea la EGB, un nivel en el que tradicionalmente existe más sensibilidad pedagógica, donde más se valora la experiencia profesional para el ejercicio de la dirección. Finalmente, creemos que es decisivo el hecho de que, como veremos al menos en la muestra que manejamos, en este nivel se produce un mayor porcentaje de directores nombrados directamente por la Administración, al no presentarse candidatos a la elección, y en este caso podría darse el caso de acudir al criterio de mayor antigüedad para tal designación. Pero esta hipótesis no se mantiene con los datos de que disponemos: el promedio de años de experiencia docente del grupo de directores elegi-

dos por su compañeros es de 18,1 años, mientras que el de los propuestos por la Administración es de 17,6 años.

El gráfico núm. 1 refleja la distribución de frecuencias relativas (%) acumuladas de las tres submuestras de directores. El promedio más elevado para EGB puede explicarse, tal como se dijo, por las peculiares valoraciones profesionales que podrían estar latentes, pues ya hemos comentado que la diferencia, en lo que a años de experiencia se refiere, entre los que han sido elegidos y los que han sido nombrados directamente por ausencia de candidatos en la elección no permite suponer que, al menos, siempre se designe a los más antiguos entre los nombrados directamente por la Administración.

GRÁFICO 1
Distribuciones de la variable años de experiencia docente



A la luz de estos resultados podemos decir que no son los topes de experiencia requeridos por la legislación vigente, ni mucho menos, los que pueden dificultar la concurrencia de candidatos a la elección para el puesto de dirección. Al menos la muestra de los directores/as encuestados/as sobrepasan con creces esos límites temporales en la mayoría de los casos.

Especialidades docentes de los directores/as

Los años de ejercicio profesional no parece que tengan demasiado valor en la explicación del acceso a la dirección del profesorado, ni cuando son elegidos ni cuando acceden por designación. En este mismo sentido, tampoco parece lógico esperar que la especialidad docente de los directores actué como criterio que intervenga con peso en la determinación de presentarse al cargo o de ser elegido por los demás para la dirección. No obstante podría sospecharse alguna potencial relación por dos razones. En los estudios sobre pensamiento del profesorado se ha encontrado la correlación entre la especialidad y determinadas actitudes hacia la educación, explicada por el hecho de que la zona del curriculum en la que uno trabaja podría implicar una cierta cosmovisión de los problemas educativos y no sólo de estos, que tendría traducciones potenciales en las actitudes de los profesores, en las formas de percibir las realidades educativas y hasta en su compromiso con la esfera de lo público y con la educación en particular.

TABLA 7**Especialidades de los/as directores/as**

Especialidades docentes de los directores/as			
Disciplinas	BUP	FP	EGB
Física y Química	15	13	1
Geografía e Historia	25	7	
Matemáticas	16	13	37
Lengua Castellana	13	5	15
Latín-Griego	11		
Filosofía	18		
Ciencias Naturales	10		7
Dibujo	2	4	17
Literatura	11		18
Filología extranjera	10	3	19
Valenciano-Catalán	1	1	21
Sociales			35
Educación Física	2	3	
Infantil/Primaria	21		
Educación Especial		5	
Prácticas		13	
Formación Humanística		2	

Por otro lado, si el peso relativo que tiene el voto de los alumnos fuese mayor, podría sospecharse alguna relación entre el apoyo de los alumnos a los directores y la especialidad, basándose en el hecho de que las actitudes hacia las personas pueden ligarse a lo que representa para los estudiantes las materias que imparten y el desigual nivel de fracaso escolar que acumulan; es sabido, por ejemplo, que el fracaso escolar no se produce de igual forma en unas materias que en otras, lo que pudiera condicionar la actitud que el alumnado mantiene hacia los candidatos a director. En nuestro caso, tal como puede comprobarse en la tabla anterior, en bachillerato las especialidades más frecuentes en la muestra son las de Geografía e Historia, Filosofía y Matemáticas; en EGB las de Matemáticas y Ciencias Sociales. Es en los centros de FP donde se observa con mayor claridad un cierto sesgo en la elección del director, presumiblemente en función de la peculiaridad formativa de estos centros. Si nos fijamos en la tabla anterior, descubriremos que la disciplina con más directores/as es la de Tecnología, y le siguen de cerca las de Física y Química, Matemáticas y Prácticas, quedando a mucha distancia quienes tienen especialidades de las llamadas de letras.

Experiencia acumulada en la dirección

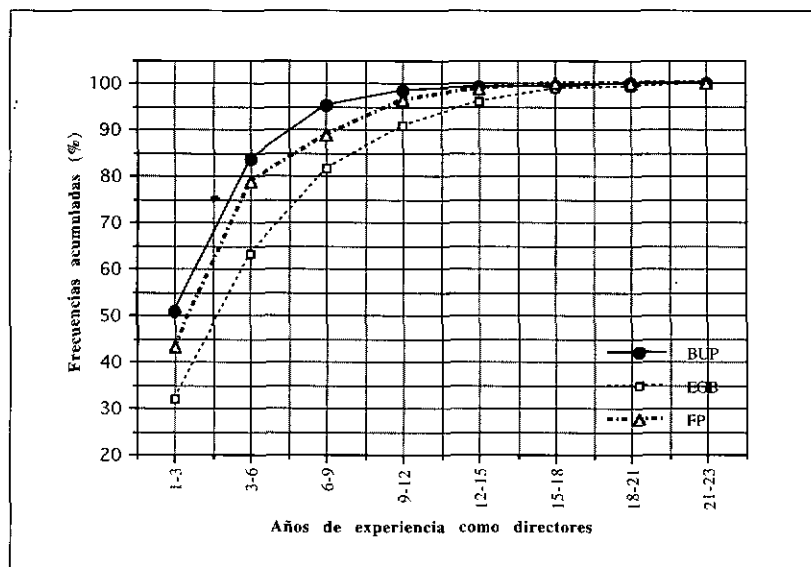
Por lo que hace referencia a la experiencia acumulada en el desempeño de la función directiva, la media general de la muestra es de 4,9 años, alcanzándose valores de 3,3 en los directores de BUP, 5,1 en los de EGB y de 3,9 en los de FP. En los casos en los que han sido elegidos, el promedio de experiencia asciende a 5,3 años, bajando a 4,2 para los que han sido nombrados sin elección por la Administración. Ni en cuanto a experiencia docente previa, ni como director, hay diferencias entre los dos componentes territoriales entre los que hemos seleccionado la muestra: territorio MEC y Comunidad Valenciana.

En el gráfico núm. 2 se recoge la distribución de las frecuencias relativas acumuladas referidas a los años de experiencia de los directores como tales, no sólo relacionadas con su actual mandato, sino en todo su ciclo profesional. El promedio de la muestra alcanza un valor de 4,9 años, siendo de 3,3 para BUP, de 5,1 para EGB y de 3,9 para los directores de FP. Estos valores varían muy poco cuando se pide la permanencia en el ejercicio del cargo que actualmente están

desempeñando: el promedio general baja de 4,9 años a 4,3. La variabilidad de situaciones es llamativa, ya que pueden alcanzarse valores de entre 15 y 20 años de experiencia, lo que vendría casi a reconocer una especie de desempeño vitalicio del cargo en algunos directores, legitimados ahora por la elección y en algunos casos incluso por la designación. También se dará el caso de que entre esos directores "más permanentes" se encuentren directores con experiencia previa correspondiente a una etapa previa a la entrada en vigor de la LODE que estableció el procedimiento de elección democrática de los cargos directivos. La situación más dominante, como puede verse en el gráfico es la de una gran mayoría con una experiencia entre los 3 y los 6 años, es decir entre uno y dos mandatos.

GRÁFICO 2

Distribuciones de la variable años de experiencia como directores



Es de nuevo en EGB donde aparecen más casos con mayor acumulación de experiencia como directores, lo que indica una mayor disponibilidad, quizá, una mayor estabilidad en el desempeño de la función, tal

vez el reconocimiento más constante por parte de los electores de una serie de valores en esas personas a las que se les confía reiteradamente la dirección. El hecho puede tener también otra explicación, al menos en el caso de algunos centros, y es que en el claustro nadie quiera asumir las responsabilidades derivadas de la dirección, y ante la falta de candidatos bien por designación o bien por requerimiento de un sector del claustro y padres/madres, el cargo recae en la misma persona.

Experiencia en instancias de gestión y de participación

Quien ejerce la dirección del centro es bastante probable que acceda a ella después de tener alguna otra experiencia en la gestión del centro o en puestos de representación en el Consejo Escolar. Tal como muestran los datos de la **tabla núm. 8**, más de tres cuartas partes de la muestra de directores ha sido previamente representante del profesorado en el Consejo; casi la mitad de ellos ha sido previamente Jefe de Estudios y un 42,7% ha desempeñado con anterioridad las tareas de Secretario. A su vez, los que han sido alguna vez representantes en Consejo han sido Jefe de Estudios en el 50% de los casos y un 43% han desempeñado las tareas de Secretario. Es decir, que puede decirse que ser director forma parte de una experiencia que en muchos casos se acumula a otras; o, dicho de otra forma, sobre un reducido número de personas tienden a recaer las tareas de representar a otros y gestionar los asuntos colectivos en los centros. Siendo unas funciones que estadísticamente solo van a ocupar a una minoría del profesorado, seguramente son siempre los mismos los que están llamados, por disponibilidad y por condiciones personales, a este tipo de cometidos.

TABLA 8

Experiencia de los directores (%) en la gestión de los centros

Tipo de centro	Experiencia en puestos de:		
	Jefe Estudios	Secretario	Repres. Consejo
BUP	51,6	45,5	76,7
EGB	37,9	50	84,8
FP	48,7	21,7	67,1
Total	45,7	42,7	77,4

La opinión de los profesores de la muestra que nos ha respondido nos da a entender que pocos de ellos tienen experiencia en el cargo de director, sólo un 19% dicen que la poseen mientras que el 81% restante reconocen no haber desempeñado nunca el cargo de directores. Sin embargo, si observamos la distribución por tipos de centros en la tabla núm. 9, nos encontramos con que, en el caso de EGB es el 31,5% de profesores los que señalan que sí han sido directores, mientras que en BUP se trata del 13,3%, y en F.P. apenas un 9.6%.

TABLA 9

Profesores (%) con experiencia en la gestión de los centros

Tipo de centro	Experiencia en puestos de:			
	Director	Jefe Estudios	Secretario	Repres. Consejo
BUP	13,3	25,6	15,15	61,4
EGB	31,5	30,9	34,78	84,9
FP	9,6	23,9	15	58,1

Al mismo tiempo, como ocurre con los directores, si en la muestra de profesores consideramos únicamente aquellos que han tenido experiencia en la dirección, nos damos cuenta que, efectivamente, hay una especie de acumulación de puestos de gestión en las mismas personas, ya que, por ejemplo, de los profesores de EGB que dicen haber ocupado el cargo de directores en algún momento de su historia profesional, el 92,8% de los mismos señalan haber sido Secretarios, más de la mitad Jefe de Estudios y un 93% haber pertenecido al Consejo Escolar.

El desempeño de responsabilidades de gestión y participación no puede referirse exclusivamente a los relativos al ámbito organizativo del centro, también deben tenerse en cuenta las que se ejercen fuera. La dedicación a todas estas tareas va acompañada en algunos casos, en una minoría, al ejercicio de otros cargos públicos de muy variada índole, desde el ser alcalde o concejal hasta directivo deportivo o juez de paz. La experiencia acumulada fuera del ámbito escolar puede ser tan útil como la adquirida dentro, si bien el proceso

normal es el inverso, se inician en el centro para luego aportar esa experiencia a otras organizaciones. En cualquier caso en la tabla núm. 10, tenemos los datos absolutos de esa participación explicitada por la muestra de directores.

TABLA 10

Ejercicio de cargos públicos por parte del director/a fuera del centro

Ejercicio de cargos públicos					
BUP		FP		EGB	
Concejal	1	Regidor	2	Concejal	5
Direct. deportivo	3	Direct. deportivo	1	Direct. deportivo	4
Asesor CEP	1			Regidor	1
Coord. museo	1			Alcalde	1
Delegado sindical	1			Juez de paz	2
				Socied. musicales	1
				Consejero CEP	1

Tan sólo un 3,6% de la muestra de directores/as manifiesta contar con alguna experiencia en cargos de gestión y participación fuera del centro. Es una proporción realmente baja y concentrada en el nivel de EGB, que se muestran así como los más activos y también más integrados en su entorno social y cultural, tendencia favorecida, quizá, por estar en poblaciones más reducidas. Los ámbitos en los que se implican son fundamentalmente los de carácter cultural y, en segundo lugar, en las administraciones locales, lo que de alguna manera refuerza la idea antes apuntada. En términos generales predomina la esfera de lo social y cultural sobre las políticas y sindicales.

Situación administrativa

Los directores de la muestra, salvo excepciones, son profesores definitivos en el centro, tal como puede apreciarse en los datos reflejados en la **tabla núm. 11**. La condición legal es que lleven como mínimo un año en el centro, pero es lógico que sólo en oca-

siones que serán atípicas se tenga que acudir a los no definitivos para desempeñar el cargo.

TABLA 11

Titulación académica y situación administrativa

Tipo de centro	Titulación			Situación profesional		
	Diplo- mados	Licen- ciados	Doctores	Interinos	Propietarios	
					provisionales	definitivos
BUP	–	91,9	8,1	0,7	1,5	97,8
EGB	82,8	17,2	0	0,6	1,1	98,5
FP	28,2	68,3	3,5	0	0	100

En cuanto a las titulaciones académicas que poseen los directores de la muestra, los datos señalan tendencias que creemos ajustadas a la situación real: una minoría son doctores, en el caso de BUP, y un porcentaje importante en EGB son licenciados, produciéndose una mayor dispersión de situaciones en el caso de FP, comprensible por la variedad de enseñanzas que se imparten y por la distinta titulación que se requiere para hacerlo.

Afiliación sindical

El colectivo de profesores no tiene una tradición muy implantada de vertebración interna a través de la pertenencia a sindicatos u otras formas de asociación, como ocurre con otros colectivos en la sociedad española. Sólo alrededor del 15% de los profesores está afiliado a sindicatos, una proporción semejante a la que se produce en otros grupos de trabajadores. El porcentaje se mantiene prácticamente estable o incluso en ligero retroceso. Una encuesta de opinión a los profesores del sistema no universitario en 1985 daba el porcentaje de 17% de afiliación (*Revista de Educación*. 1985. Núm. 277). La falta de tradición de libertades públicas y de sindicación durante el franquismo, la ideología del profesionalismo que hace verse a muchos profesores como no-trabajadores, la fuerte feminización de la profesión y la actuación misma de los sindicatos hacen

que el profesorado no tenga una especial sensibilidad hacia la participación social a través de la sindicación. A fin de cuentas, la profesión docente no se ha configurado por tradiciones colegiadas y vertebradas como tales, sino por la dependencia respecto de las regulaciones burocráticas de los sistemas escolares gobernados por las administraciones.

El profesorado, como afirma GERRERO SERÓN (1993, pág. 132), se mueve entre dos perspectivas: por una parte se puede sentir un trabajador de clase y por otra puede considerarse un profesional, con la consiguiente dualización en el tipo de organización sindical con la que se identifica y en la que participa. Un proceso que ocurre en otros campos de actividad donde existe esa misma doble representación y conflicto de identidades: sindicatos y asociaciones profesionales. No obstante, los profesores decían tener, en general, una buena imagen de los sindicatos (CIDE, 1985), una situación que seguramente se ha deteriorado tras los conflictos de 1988. De hecho, entre 1987 y 1990 ha descendido sensiblemente la participación en las elecciones sindicales del profesorado (GERRERO SERON, 1993, pág. 136).

En el caso de nuestra muestra el índice de sindicación de directores alcanza a un 33,1%, lo que significa que está muy por encima de la media general de todo el profesorado. Este dato puede tener una doble y entremezclada significación. Ser director implica una especial conciencia hacia lo público que le lleva a trabajar en puestos de responsabilidad en los centros y de representación de toda la profesión; sin descartar el que sea la militancia sindical la que lleve a participar en los asuntos públicos escolares como extensión de la esfera de influencia en el resto de profesores. Este dato nos lleva a pensar en algún tipo de condición en la estructura ideológica y quizá más concretamente política de los profesores que arriesgan su trabajo, su tiempo y su vida personal en la dedicación a una función al servicio de los centros y de la esfera pública, con más probabilidad que el resto del profesorado.

Como ocurre con la afiliación sindical en general del profesorado, los directores tienen más alto porcentaje de afiliación (37,4%) que las directoras (27,8%). En los directores de BUP es donde encontramos la más baja expresión del porcentaje de afiliación (21,3%), frente al 41,6% de EGB o al 34,4 de los directores de FP. La representación de los sindicatos es muy diferente en unos casos y en otros. En BUP son dominantes los sindicatos de clase, Comi-

siones Obreras seguida de UGT y sin prácticamente ninguna representación de las demás organizaciones. En FP son, igualmente, dominantes UGT, seguida de Comisiones Obreras. En EGB están más representados todos los sindicatos, estando a la cabeza, equiparadas, las centrales UGT y ANPE.

En el profesorado de nuestra muestra, el índice de afiliación a algún sindicato es del 29,45%, siendo más elevado en EGB (37,6%) que en FP (27%) o que en BUP (22,8%). Como es de esperar la representación de los sindicatos es similar a la que se derivaba de la muestra de directores; efectivamente, en BUP el sindicato mayoritario es CC.OO.; en EGB, es UGT y ANPE; en FP la mayoría se inclina por CC.OO (44,4%).

Pertenencia a grupos de renovación pedagógica

Otra muestra más de lo que puede ser un indicador de la "sensibilidad" hacia la vertebración social y asociativa de los directores reside en el hecho de que declaren, en un 31% de los de BUP, un 31,5% de los de EGB y un 18,8 % de los de FP, que pertenecen o participan de forma regular en algún Movimiento o grupo de renovación.

De entre los profesores, el grupo que señala una mayor pertenencia a Movimientos o grupos de renovación pedagógica es el de FP (33,3%), seguido de EGB (30,9%) y BUP (25,2%).

3.2. La democracia escolar: un proceso en marcha

La LODE (Art. 37) establece que los directores de centros públicos serán elegidos por el Consejo Escolar y nombrados por la Administración educativa competente. Se establece en España desde la promulgación de esta ley en 1985 un procedimiento de elección democrática que exige la mayoría absoluta a través de la representación de padres, profesores, alumnos y de los ayuntamientos en los Consejos Escolares que *habrá de tener profundas implicaciones para la democracia escolar*. Se prevé que cuando no haya candidatos, o cuando éstos no obtuvieran la mayoría absoluta estipulada, o en los casos de centros de nueva creación, la Administración nombre directamente al director con carácter provisional por el periodo de un año (Art. 37.4).

La elección de los cargos directivos se constituye en la piedra angular de la gestión general y pedagógica de los centros como con-

dición fundamental para la implicación de la comunidad en la marcha de los centros. Sabemos, no obstante, que se trata de un tipo de representación democrática que, por la composición del colegio electoral, por el mecanismo de elección y por la vida cotidiana de los centros, entre otras cosas, no garantiza la vertebración real de la comunidad educativa como elemento, aunque sea minúsculo, de la sociedad civil en torno a los establecimientos escolares. Es una democracia escolar que, pretendiendo la implicación comunitaria, no la puede garantizar si sólo se trata de una representación formal que se agota en el rito de la elección, sin la garantía de ir logrando una cultura de participación extendida al funcionamiento más cotidiano, para lo que es condición y, a la vez, consecuencia la consiguiente capacidad de intervención, previa información, en los asuntos escolares. En cualquier caso, el procedimiento electivo iniciaba en el sistema educativo español una posibilidad no experimentada hasta el momento. Los datos que comentaremos dan pie a algunas reflexiones hechas casi diez años después de haberse promulgado la normativa legal que la estableció.

La Ley General de Educación de 1970 significó la extinción del cuerpo de Directores escolares y abrió paso a una situación provisional que se prolongó durante más de una década en la que los procedimientos de acceso a la función directiva fueron heterogéneos: por un lado subsistían los directores del cuerpo, ahora a extinguir; por otro lado los que habían accedido al puesto mediante la selección por parte del inspector de uno entre una terna que le era propuesta por el claustro de profesores; como esta situación duró poco tiempo, a las dos vías de acceso comentadas se añadió una tercera consistente en el nombramiento con carácter accidental (lo que no impidió que perduraran de hecho en los puestos) a los profesores/as del claustro más antiguos en el cuerpo y centro; todo ello sin olvidar a aquellos otros que fueron propuestos directamente, mediante comisiones de servicio, para ocupar la dirección de centros de nueva creación o la de aquellos otros que por alguna circunstancia resultaban difíciles de cubrir.

En reiteradas ocasiones se ha señalado por parte de diferentes instancias el hecho muy preocupante de la falta de participación en la elección de consejos escolares. Tomando como referencia los datos correspondientes al territorio gestionado por el MEC en el momento en que redactamos este informe, sabemos que participan en esas elecciones el 79,8% de los profesores, el 40,1% de los alum-

nos, el 93,5% del personal de administración y servicios y sólo el 9,9% de los padres. (Consejo Escolar del Estado. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*, pág. 38). Tal como señala este informe:

Las aparentes incongruencias en las proporciones entre los datos de los distintos sectores que integran el Consejo Escolar son debidas, precisamente, a que en muchos de los Centros sólo se celebraron elecciones para elegir a miembros de un solo sector. No obstante, resulta preocupante el dato referido a la participación de los padres en los distintos niveles educativos. (Pág. 39).

La constatación en la desafección de participación lleva al Consejo Escolar del Estado a recomendar a todas las Administraciones educativas que adopten medidas oportunas para "analizar y evaluar" el funcionamiento de los Consejos a través de un debate y de la investigación, entre otras sugerencias. Podría decirse que en un periodo de tiempo tan corto de historia en la gestión democrática de los centros, como el que lleva transcurrido desde la promulgación de la LODE, esta situación es bastante normal; a fin de cuentas la democracia escolar, sus procedimientos, son mecanismos no sólo para legitimar una determinada forma de gestión que se cree más acertada, sino para fomentar, precisamente, la creación y asentamiento de una cultura democrática que estimule la participación, la sensibilidad y la implicación en un asunto público de tanta trascendencia como es la educación. El procedimiento no es la consecuencia de esa cultura sino del compromiso con el objetivo de su logro, el medio para crearla; por lo mismo, las deficiencias en el funcionamiento de los mecanismos no debe sino reflejar la imperfección y lo que queda por conseguir en la búsqueda de esa cultura democrática.

Lo que puede ser preocupante es el hecho de que la desafección participativa no disminuya, sino que siga aumentando o que tenga tal entidad que dé lugar a que el propio modelo al que se aspira quede deslegitimado por falta de respuesta, sobre todo ante los críticos y enemigos, que los hay, de la democracia escolar. La LODE tuvo, al fin y al cabo, sus detractores y podemos sospechar que pueden reaparecer con reivindicaciones contrarias a la democratización escolar ahora con el argumento de la ineficacia de la experiencia transcurrida. Esto sí que hace preocupante todo lo que signifique desafección hacia la democracia escolar.

3.2.1. *El atractivo de la función directiva*

Si todo lo dicho es aplicable a cualquier mecanismo electivo en la vida social y política y, especialmente, a la escolar, que ahora nos preocupa, el problema cobra su máxima relevancia cuando lo referimos a la elección de los cargos directivos. ¿Qué es una democracia sin participación para la representación? ¿A qué conduce una democracia con decreciente participación? Y lo más grave: ¿puede existir la democracia cuando nadie quiera representar los intereses colectivos en la gestión democratizada?. Sin candidatos a ser elegidos, salvo que esa ausencia la queramos interpretar como un rechazo a la delegación de representación misma, no es posible el funcionamiento de las instituciones democráticas. La división de funciones en las sociedades modernas y la complejidad del ejercicio de esas funciones hace inevitable la especialización de papeles, la aparición de “representantes” de los intereses públicos. Lo que no significa que éstos, una vez elegidos, monopolicen el dominio de lo público sin estimular la participación de todos los demás.

El caso del puesto de director es un ejemplo de la dificultad en la implantación de los mecanismos y de la cultura democrática y también de los peligros que corre el proceso global si no se estimula la superación de las dificultades y si no se progresa en el acrecentamiento de dicha cultura para que los defectos sean achacados al proceso de implantación y no a la meta en sí de la democratización.

A pesar de que desde el curso 199-91 al 1991-92 ha habido un incremento en el número de directores escolares que son elegidos por los Consejos, la situación sigue siendo preocupante. Tomando como referencia el territorio MEC, la tabla núm. 12 muestra en qué medida el problema es grave. Un promedio de 47,2% de los directores escolares lo son porque han sido elegidos por el Consejo Escolar. Sólo en un escaso número de centros el director es nombrado por ser aquéllos de nueva creación, si bien en BUP esta circunstancia alcanza a un 9,8% de los centros (Consejo Escolar del Estado, 1993, pág. 34). Dicho de otra forma, por la razón que sea, la democracia escolar en este sentido no funciona de modo satisfactorio, no que no sea válida, que es algo muy distinto. La situación parece que en este sentido es mejor en FP, menos casos de ausencia de candidatos, que en BUP o EGB.

TABLA 12

Formas de elección de directores en el territorio MEC

Nivel	Formas de elección de director (%)		
	Ausencia de candidatos	Dirección Provincial	Consejo Escolar
BUP	35,8	50,3	49,6
EGB	51,7	54,2	45,7
FP	25	32,6	67,3
Promedio		52,8	47,2

Tras estas consideraciones elaboradas a partir de otros estudios, entramos en el análisis de las respuestas explicitadas por los sujetos de la muestra de nuestro trabajo. Y comenzamos con datos relativos al proceso seguido por el colectivo de directores/as encuestados, para acceder a la dirección de su centro, desde la presentación de la candidatura hasta el nombramiento.

Como podemos ver en los datos reflejados en la tabla núm. 13, los directores de la muestra de que disponemos tienen más legitimidad democrática, han sido en mayor medida elegidos que los de la población general, al menos del territorio MEC que es del que poseemos y hemos reflejado datos. El promedio general de directores elegidos es de 68,9% en nuestro caso. No hay diferencias entre la submuestras del territorio MEC y la de la Comunidad Valenciana. Creemos que el mayor porcentaje de elegidos en la muestra que manejamos no se debe a que la situación haya mejorado, sino que, dado que al seleccionar los centros no conocíamos ni podíamos, por tanto, considerar este hecho capital en los centros, querría decirse que los directores más legitimados democráticamente se sienten más llamados a la colaboración en la investigación cumplimentando y remitiendo la información solicitada que los que ejercen ese papel porque han sido designados para desempeñar circunstancialmente el papel.

TABLA 13

Condiciones de acceso en la elección de directores

Tipo de centro	Condición acceso		Iniciativa en la presentación		Competencia electoral		
	Propuesto Admón.	Elegido	Propuesto compañeros	Propia iniciativa	Competencia	Candidato único	Ambas
BUP	26,9	73,1	29	71	32,3	67,7	0
EGB	37,1	62,9	32,5	67,5	13,9	86,1	0
FP	21,6	78,4	30,4	69,6	41,4	55,7	2,9
Total	31,1	68,9	30	70	26,6	72,7	0,7

Como ocurre con la población en general, también en la muestra el porcentaje de elegidos democráticamente es más alto en FP que en BUP o que en EGB. En la población y en la muestra es el nivel de EGB en el que más "absentismo de candidatos" se produce. Una característica que habrá que tener en cuenta a la hora de estudiar los incentivos a la función directiva, ya que no creemos que las razones de esta diferencia estén en el profesorado en sí, sino en la peculiar estructura del puesto de trabajo de profesor-director en quienes desempeñan estas funciones. Si ejercer de director, como veremos, solo parcialmente significa sustituir tiempos-funciones de profesor por las nuevas de director, lo que ocurre es que se añaden funciones y se intensifica el puesto laboral; quizá esta condición se dé más pronunciadamente en el caso de los profesores de EGB que tienen más carga lectiva. De ahí que estos profesores reclamen como primer incentivo la disminución de la carga lectiva que actualmente tienen, mientras que los directores de otros niveles de enseñanza reclamen prioritariamente otros incentivos.

En una gran mayoría de casos (72,7%) la elección se realiza a partir de la presentación de un candidato único. Esta peculiaridad puede producirse por la incidencia de algunas causas de acción conjunta. Se puede pensar que esa presentación implica un consenso previo entre el profesorado sobre la idoneidad del candidato más adecuado; se puede pensar en un consenso entre profesores para evitar la lucha electoral en la que tendrían que optar otros componen-

tes del colegio electoral, representantes de padres y de alumnos; se podría dar el caso de una especie de "ejercicio por turno" de la función; se puede utilizar la hipótesis del bajo atractivo de la función que lleva a la escasez de candidatos. La mayor presencia de las situaciones de candidato único en EGB nos reafirma en las características que venimos señalando para este nivel en el que, por otra parte, puede que históricamente haya tenido menos relevancia la figura de director y hasta sea menos urgente que en otros niveles por el peculiar modelo pedagógico de monodocencia de la primera de sus etapas, lo que hace menos necesaria o menos evidente la necesidad de la coordinación entre profesores. A fin de cuentas, se trata de una fórmula organizativa que tayloriza menos el trabajo global del centro (organización de horarios, aulas, profesores, transiciones de clases, coordinación de evaluaciones, etc.)

Nos ha interesado ver dentro de la cultura democrática de los centros de quién parte la iniciativa al ser elegidos, si han sido propuestos por los compañeros o se han presentado de *motu proprio*. La tabla núm. 14 nos indica que en un 70% de los casos se han presentado por iniciativa propia y en un 30 % fueron propuestos. El hecho de que ante la elección de director en un centro no haya candidatos tiene que ver con muchos factores posibles que nosotros no podemos alcanzar, ni era objetivo específico el hacerlo. En ello tendrán que ver desde un clima potencial conflictivo en el centro, la proyección de una inadecuada experiencia pasada en la gestión, conflictos puntuales que pueden afectar a un centro determinado, competencia electoral no explicitada en una elección entre tendencias políticas, pedagógicas o sindicales; se puede recurrir también a categorías más generales en la explicación como es apelar a las condiciones del ejercicio de la función directiva, la falta de motivaciones y estímulos para ejercerla, el individualismo profesional secular o la reclusión a la vida individual y privada de los profesores.

En efecto, escapa al objetivo de esta investigación, entrar con detalle en el análisis de esas variables estructurales que pueden estar incidiendo en el desánimo del profesorado para asumir más responsabilidades. Sin embargo, resultan oportunas dos intervenciones (directora de EGB y un director de BUP), realizadas en el transcurso de la sesión de discusión. De modo evidente el análisis explicitado por ellos, da soporte a la idea antes avanzada sobre la pluralidad de variables que se cruzan en el fenómeno que aquí se analiza.

E-E: Del malestar de los maestros habría mucho que hablar para profundizar en sus causas, pero lo cierto es que existe y en ello hay razones históricas, pero también está el horario de trabajo, la remuneración económica en relación con los demás funcionarios y, muy importante, la inadecuada formación. Desde hace mucho tiempo no se prepara al profesorado y ahora se oferta mucho y bastante malo. Sin embargo, la realidad de la escuela cambia rápidamente, los alumnos tienen cada vez más derechos, la pedagogía tiene que ser cada vez más activa, los espacios mejor dotados y nada de esto tiene correspondencia ni con los recursos ni con un análisis serio de la realidad en la que se desenvuelve la escuela. Se puede hacer una pedagogía activa cuando se acompaña de la suficiente dotación de materiales, de número de alumnos por aula y de recursos humanos. Todo esto, por lo que yo entiendo, sí que crea un malestar en el profesorado.

B-G: El malestar de los directores es la proyección del malestar general de la sociedad y del profesorado en particular. El profesorado está muy desanimado, no tiene ilusiones, cuando lo lógico sería que ante las posibilidades que plantea la nueva ley predominara la ilusión entre el profesorado. Por otro lado, quienes tienen que ilusionarnos no están haciendo nada en ese sentido. La mayoría de los miembros del equipo de dirección están dedicando bastante más horas a la semana de las que se contemplan oficialmente. Hay un gran desánimo entre los directores porque este esfuerzo no tiene un proyección en el funcionamiento de los centros, la Administración no nos ayuda a ponerlas en marcha.

A partir de los datos de que disponemos y cruzando las variables consideradas más arriba, podemos entrever algunas peculiaridades en la desafección de los profesores/as ante el puesto de dirección. De entre las cuales resaltamos las siguientes:

a) Es interesante destacar que en el grupo de los directores elegidos la presencia de mujeres es algo más alta (44%) que en el grupo de los que son designados por la Administración (35%). Es decir que, la igualdad entre los géneros se produce más cuando hay elección que cuando se da el nombramiento directo por parte de la Administración. La democracia es un mecanismo para favorecer la igualdad de oportunidades, obviamente, en este caso; máxime si tenemos en cuenta la desproporción ya comentada de los claustros en virtud de esta variable.

b) Las diferencias de edad y en cuanto a la experiencia profesional previa no son significativas entre los designados y los elegidos. En ambos casos solamente existe un año de diferencia.

c) Los directores designados pertenecen a centros de menor tamaño. Los centros con directores elegidos tienen una media de 28,5 profesores, mientras que los designados están en centros con un promedio de 21,9 profesores, sin que ello quiera decir que no existan centros de mayor tamaño con director nombrado por la Administración. Así, por ejemplo, un 50% de los centros con director designado tiene en torno a 20 ó más profesores, y un 25% tiene en torno a 30 ó más profesores. Es decir, que el tamaño del centro puede incidir, por mera ley de probabilidad, en que haya candidatos o no, pero dado el tamaño que vemos tienen los centros con director designado, obviamente son otros factores los que cuentan para explicar la desafección.

d) Los centros con director designado por la Administración tienen un porcentaje de profesores no definitivos ligeramente más alto que el de los centros con director elegido (25,5% frente a 29,3%). Es natural que con plantilla estable existan más candidatos, pues de alguna manera también hay una mayor identificación con lo que sucede en el centro.

3.2.2. *Los motivos para ser director/a*

Es evidente que las explicaciones de la ausencia de candidaturas para la dirección pueden ser muchas y variadas, sin embargo no nos interesa tanto indagar en esa dirección como profundizar en lo que los propios afectados piensan al respecto, las atribuciones que aducen ante semejante fenómeno. Cabe pensar que a través de la explicación de esas razones, que no causas, será más fácil comprender el cruce de circunstancias y su peso en la configuración del problema que ahora nos preocupa. Por otro lado, nos permitirá diferenciar las que son estructurales, que requieren un tipo de tratamiento específico, de las que forman parte de la cultura organizativa imperante, que se han de abordar con otro tipo de estrategia. En este sentido, la tabla núm. 14 recoge la valoración de los directores/as ante el hecho de que exista una parte importante de centros en los que la Administración designa al director/a por no haber candidatos, des-

contado el pequeño porcentaje de centros que pueda deberse al hecho de ser de nueva creación.

TABLA 14

Motivos aducidos por los directores/as para explicar la ausencia de candidatos a la dirección

Razones para no querer ser director	Tipo de centro (%) (*)			Total	Orden
	BUP	EGB	FP		
1. Insuficiencia complemento económico	10,3	10,7	15,2	11,6	4
2. Aumenta considerablemente el trabajo	20,9	21,8	19	20,8	1
3. Produce enfrentamientos con compañeros y un día volverás a ser uno de ellos	18,4	17,6	20,3	18,5	3
4. El profesorado no está capacitado para esa labor	6,7	6,4	4,4	6,1	7
5. Produce muchos conflictos en varios frentes	20	22	17,6	20,3	2
6. No existe compromiso profesional con la enseñanza y con su mejora	6,5	5	8,8	6,4	6
7. Hay desmoralización general en el profesorado	13,3	10,4	8,8	11,1	5
8. En la educación hoy hay muchas implicaciones políticas, sindicales, ...	2,5	4	4,1	3,5	8
9. Otras	1,3	2	1,7	1,7	9

(*) Los porcentajes de las columnas expresan el peso relativo de cada opción en función del total de citaciones que han tenido el conjunto de ellas. La pregunta admitía más de una respuesta.

Las razones son valoradas como posibles explicaciones de la realidad, sin referirlas al caso concreto personal de quienes responden. Los motivos señalados prioritariamente por el conjunto de directores son: el que el ejercicio de la dirección *aumenta el trabajo*, por los *conflictos* en los que se ve inmerso el director, por el temor más específico a enfrentamientos con compañeros, teniendo en cuenta que *se volverá a ser un miembro más* del claustro y la *insuficiencia del complemento económico*. Fijémosnos en que la razón de la insuficiencia económica es citada la mitad de las veces que las que corresponden a las razones que le preceden en la ordenación resultante. Factores como la falta de compromiso profesional y la desmoralización en el desempeño del trabajo son resaltados mucho menos que los anteriores. Las variaciones entre directores de BUP, EGB y FP se desvían poco de la jerarquización global de las razones presentadas, como puede verse en la tabla 14.

Apelando a estos mismos motivos en la muestra de profesores, la tendencia en la atribución es muy parecida a la de los directores. Tal como podemos comprobar sobre la tabla núm. 15, el profesorado considera que lo que más influye para no presentarse a la dirección son los “conflictos por encontrarse entre varios frentes” y, en segundo lugar, por aquello de que “un día volverás...”, seguida por el “aumento de trabajo”. Da la sensación que hay un cierto consenso, incluso entre quienes lo ven “desde fuera”, sobre las consecuencias que se derivan del ejercicio de la dirección que actúan como disuasoras a la hora de decidir el presentarse o no.

La comparación intuitiva entre las respuestas de directores y de profesores puede apreciarse en el gráfico núm. 3.

De la gráfica precedente se desprende, como consideración más global, el enorme paralelismo que se da entre las respuestas de los dos colectivos, lo que apunta hacia la consistencia de las pautas de atribución a los motivos señalados. No obstante también se observan algunas discrepancias, aunque sean de tono menor, como la dispar valoración de directores y profesores en las categorías “porque el profesorado no se siente capacitado” y “porque aumenta considerablemente el trabajo”. Efectivamente, mientras un 9,2% de las respuestas de los profesores, en mayor proporción los de medias que los de EGB, apuntan hacia la escasa capacidad para ser director, como una de las razones que llevan a no querer presentarse al cargo; en las respuestas de los directores/as el porcentaje es de 6,1%.

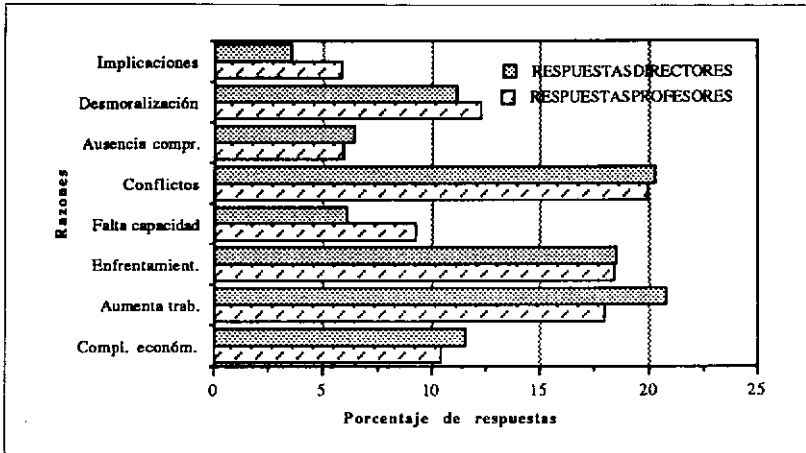
TABLA 15

Motivos aducidos por los profesores/as para explicar la ausencia de candidaturas a la dirección

Razones para no querer ser director	Tipo de centro (%) (*)			Total	Orden
	BUP	EGB	FP		
1. Insuficiencia complemento económico	10,7	9,7	11,2	10,4	5
2. Aumenta considerablemente el trabajo	18	18,3	17,2	18	3
3. Produce enfrentamientos con compañeros y un día volverás a ser uno de ellos	17,7	19	18,6	18,4	2
4. El profesorado no está capacitado para esa labor	10,16	7,7	10,28	9,2	6
5. Produce muchos conflictos en varios frentes	18,3	20,3	21,96	20	1
6. No existe compromiso profesional con la enseñanza y con su mejora	6,5	5,1	6	5,8	7
7. Hay desmoralización general en el profesorado	12	14,3	8,8	12,2	4
8. En la educación hoy hay muchas implicaciones políticas, sindicales, ...	6,2	5,4	5,6	5,7	8

(*) Los porcentajes de las columnas expresan el peso relativo de cada opción en función del total de citaciones que han tenido el conjunto de ellas. La pregunta admitía más de una respuesta.

GRÁFICO 3
Motivos aducidos por directores/as y profesorado ante la ausencia de candidaturas a la dirección



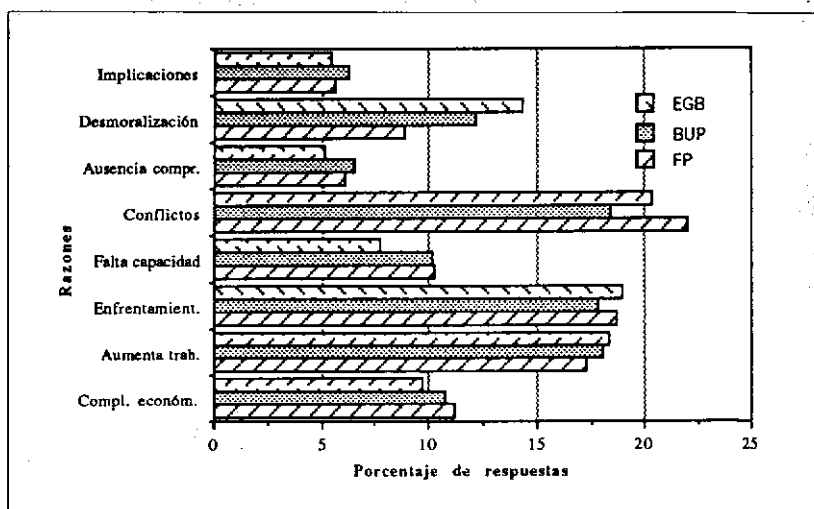
Parece como si, una vez se ejerce la función directiva, se pensara que no es necesaria una capacidad especial para la misma, o sencillamente que se consideran mejor preparados que sus colegas de claustro. Es probable también que “desde dentro” se vea la tarea no tan complicada como “desde fuera” pueden percibirla el resto del profesorado.

Por lo que se refiere al aumento de trabajo, la posición es inversa, el profesorado no cree que sea el aumento de trabajo un impedimento, bien porque no se dé tal aumento y bien porque no se repare en esa circunstancia. Mientras que los directores/as perciben este hecho como elemento disuasor en mayor medida, bien porque realmente aumenta el trabajo de forma considerable o bien porque esa es la imagen que quieren transmitir. En cualquier caso, se trata de las dos únicas categorías donde se producen diferencias, las cuales pueden ser debidas a la posición institucional que ocupan uno y otro colectivo. Desde nuestra perspectiva, lo que conviene resaltar en la reflexión es el significativo paralelismo observado en las respuestas de ambas muestras, por cuanto identifican ámbitos sobre los que incidir si se quiere animar al profesorado a responsabilizarse de la dirección del centro.

El perfil que se desprende de la Gráfica núm. 4 da suficiente cuenta de las diferencias entre los profesores/as según pertenezcan a FP, EGB o BUP, en cuanto a alguna de las razones aducidas para no querer acceder a la dirección. Sobresalen la mayor valoración que se hace, por parte de los profesores de EGB, de la categoría que alude a “la desmoralización general del profesorado”, a la que, por contra, el profesorado de FP le atribuye poco peso. Sin embargo, son precisamente los de FP quienes le conceden mayor relevancia a la categoría: “por encontrarte entre varios frentes que dan muchos conflictos”; la cual tampoco pasa del todo desapercibida para los colegas de los otros niveles educativos. Por lo que se refiere a la capacitación para el cargo, sobre la que volveremos más adelante, es en EGB donde se le concede menos importancia como impedimento que en el resto de niveles.

GRÁFICO 4

Comparación respuestas profesores/as EGB, BUP y FP en cuanto a razones para no querer acceder a la dirección



De los datos expuestos se desprende que son, prioritariamente, las condiciones inherentes al ejercicio de la función (intensificación laboral y conflictividad), y no los incentivos extrínsecos, las razones

que, en opinión de los directores y profesores, llevan a la ausencia de candidatos. La tendencia que marcan, por otra parte, es muy semejante a la que se perfila en el apartado en el que vemos la posición y valoración del modelo de dirección más personal frente al más colegiado. El dato de que el incremento en el estímulo económico no aparezca como prioritario debería hacer meditar sobre las medidas más oportunas para aumentar el atractivo de esta figura entre los profesores en una democracia escolar, mejorando con ello la calidad de los centros a través del desarrollo de una función tan decisiva como es la dirección del centro. No obstante, la idea es clara pero difícilmente estarían de acuerdo con ella todos los directores/as y para muestra el siguiente razonamiento de un director de bachillerato.

B-G: He observado que, por ejemplo, aunque los grupos sean más pequeños, al menos en medias, los profesores siguen haciendo las mismas cosas y las notas son muy parecidas que en los grupos grandes, no hay diferencias significativas. Por eso creo que habría que aplicar el tipo de incentivos que en la privada: los económicos, cuyos efectos como se ha demostrado con lo de los sexenios o con lo del acceso a cátedra se deja sentir de inmediato. Cuando hay reconocimiento económico la gente reacciona y se implica más en su trabajo y en esto no creo que los directores seamos muy diferentes del resto.

Es evidente que no se pueden conciliar todas las posiciones en un tema tan delicado y personal como este. Sin embargo, la conclusión apuntada más arriba, es coherente con estudios sobre la mejora de la motivación del profesorado por medio de los incrementos salariales a partir de un determinado nivel de rentas. Dentro de las políticas eficientistas y productivistas para el estímulo a la calidad de la enseñanza, sirviendo al tiempo al establecimiento de nuevas formas de control, se suele proponer el aumento salarial diferenciado de los profesores, de acuerdo con la evaluación de algún índice de calidad en el ejercicio de su función y como criterio en el establecimiento de alguna especie de carrera profesional (GIMENO, 1993). Se trata de una distribución salarial de recursos escasos entre pocos profesores, argumentado por razones de que los "premiados" son de más calidad. En realidad las motivaciones de los profesores para la mejora de la calidad de la enseñanza son de otro orden, tienen que ver más con recompensas de tipo personal, profesional y moral, por

lo que se recomienda entender de otra forma la productividad de los docentes y el estímulo profesional (LERMAN, 1990; TOLIMSON, 1992).

Razonamiento parecido podría aplicarse a una función que ejercen también los profesores, sólo que algunos pocos de ellos y por un tiempo determinado, como es el caso del papel de director. La mejora en la dedicación y en el atractivo del puesto puede estar en otros motivos que en los económicos, en motivos profesionales. Mala cosa sería que se quisiera ser representante de alguien para algo si es por la compensación económica que la representación supone. Este sería el caso de una profesionalización mercantilista de la política y de los cargos de representación, éticamente rechazable y no garantizadora tampoco de que se dediquen a ella los candidatos más idóneos. Pero injusto sería que quienes desempeñen esas funciones con dedicación no tuviesen compensaciones de ese tipo. Cuando se analice con detalle el puesto de trabajo de los directores veremos que una peculiaridad muy destacada en su ejercicio es la de que intensifica el desempeño profesional, muy fundamentalmente a costa de la vida privada, motivo personal de primer orden para no aceptar ser votado por los demás o para no querer seguir siéndolo.

3.2.3. *Los incentivos por el cargo de dirección*

Entramos ahora en un terreno delicado y ya apuntado en el apartado anterior. Se trata de los incentivos por asumir las responsabilidades de la dirección en los centros escolares. El tema es muy complejo y tiene implicaciones de naturaleza muy distinta, que van desde el incremento de remuneración hasta la promoción personal. Pero el tomar una posición en este ámbito, supone exteriorizar concepciones sobre la naturaleza de los centros, de la dirección o del papel y responsabilidad que han de asumir quienes se ocupan de la dirección. Si además se toman decisiones, éstas pueden influir no sólo en la disposición a presentarse al cargo sino también a ejercerlo con mayor o menor implicación e incluso dedicación. Y dada la relevancia de este asunto, decidimos dedicar en los cuestionarios algunos ítems a explorar el punto de vista de los sujetos de la muestra.

Las respuestas de los/as directores/as a uno de los ítems sobre los incentivos, aparecen recogidas en la tabla núm. 16. A partir de

los cuales se puede formular una consideración global, y es que cuando se les pide que se pronuncien sobre qué tipos de incentivos consideran que debe tener el director/a para desarrollar con más dedicación y motivación su función, la jerarquía de motivos varía algo respecto de las atribuciones explicando la carencia de candidatos, puesto que ahora sí se aprecia el efecto positivo que puede derivarse del reconocimiento económico. Da la impresión que varían su apreciación según se posicionen como directores/as en ejercicio y sobre algo que les afecta (lo económico es importante, en el caso de este ítem), o valoren las actitudes y comportamientos de los demás (lo económico no es tan determinante).

TABLA 16

Los incentivos para los directores

Tipos de incentivos	Tipo de centro (%) (*)			Total	Variabil.
	BUP	EGB	FP		
a) Liberación total o parcial de docencia	2,68	3,10	2,76	2,90	1,06
b) Concesión de tiempo de perfeccionamiento, una vez se deja de ser director	2	1,89	2,40	2,05	1,09
c) Participar en la formación de docentes y/o directores	2,05	2,05	2,35	2,14	0,97
d) Mérito para carrera docente	3,32	2,80	3,07	3,04	1,45
e) Puntuación para traslados	2,92	2,68	2,80	2,80	1,24
f) Mayor remuneración económica	3,07	3,06	3,17	3,09	0,92
g) Satisfacción personal y experiencia	2,80	2,77	2,94	2,81	1,04

(*) La escala de ponderación varía entre el valor 1 (mínima valoración) y 4 puntos (máxima valoración).

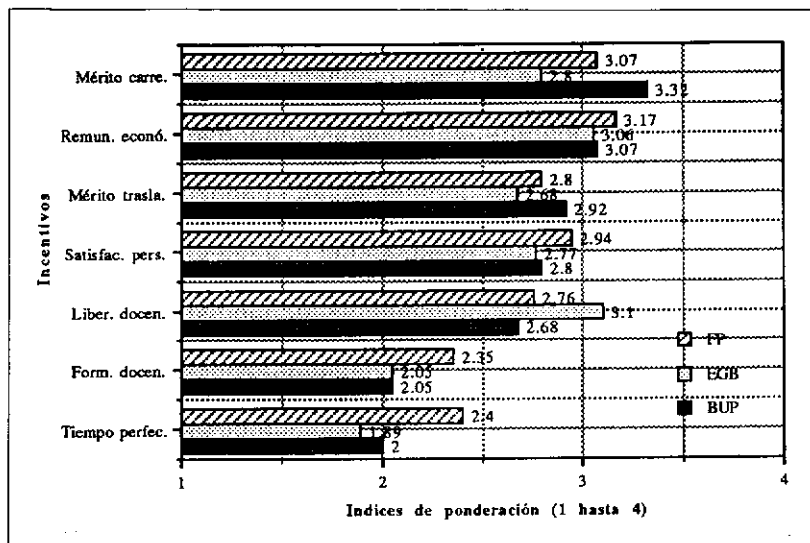
Los incentivos más señalados por la muestra de directores, globalmente considerada, son el económico, la acumulación de méritos para la carrera docente y la liberación de docencia. En este mismo sentido cabe resaltar que los encuestados/as valoran como incentivo el que se les implique en la formación de docentes y directores/as; no es de las categorías con más adhesiones pero sí una de las que menos dispersión presenta, además se corresponde con otra de las preferencias que, en el apartado de formación, manifiestan con mayor significación.

Además de las posibilidades sugeridas por nosotros en el ítem, se proporcionaba una categoría abierta en la que podían expresar otras posibilidades no recogidas. Aquí se señalan, por ejemplo, el alcanzar mayor poder ejecutivo, más respaldo y reconocimiento de la Administración, más estabilidad estableciendo un periodo de ejercicio más largo que el actual, mayor autonomía en la gestión, jubilación anticipada, más seguridad frente a responsabilidades civiles y penales, etc. Recordemos que algunos de estos aspectos forman parte de lo que, en el documento de las "77 medidas" (MEC, 1994), se propone para el debate respecto a la dirección. Se trata de cuestiones referidas al ámbito administrativo y, por lo general, a la figura y funciones de la dirección, relegando en ambos casos lo propiamente organizativo a un segundo plano.

En la toma de posición de los directores ante los incentivos, se producen matices interesantes entre los niveles y tipos de enseñanza considerados. Así, mientras que para los directores de BUP el incentivo más resaltado es el de la acumulación de méritos para la carrera docente, en EGB es la liberación de docencia y en FP la remuneración económica. Si observamos las categorías con menor puntuación, nos daremos cuenta que son los de FP quienes, en mayor medida que sus colegas de EGB y BUP, se preocupan por los temas de formación y perfeccionamiento atribuyéndoles un peso significativo como incentivo. Estas variaciones en la jerarquización de incentivos, según nivel de enseñanza de los encuestados, puede cotejarse en el gráfico núm. 5.

La posición ante los diferentes incentivos es muy parecida entre los directores/as elegidos y los que accedieron por designación, entre otras razones porque la realidad administrativa y organizativa es idéntica para unos y otros.

GRÁFICO 5
Jerarquía de incentivos para los directores



Si hay una observación global que se desprende de la gráfica precedente, es la disparidad de parecer ante los incentivos de los directores/as en función del nivel de enseñanza. Lo cual es doblemente llamativo, porque en otros ítems del cuestionario no se producía el disenso en la magnitud que en este caso se observa. Ahora las aspiraciones personales, mediatizadas por las características estructurales del nivel educativo en el que se trabaja y la expectativas profesionales a ellos asociados, parecen sustentar tales diferencias. En cualquier caso, la constatación hecha a partir de la gráfica, quedó igualmente reflejada en el grupo de discusión, tal como se puede cotejar en las siguientes intervenciones.

F-G: En mi centro los incentivos económicos no funcionan, pues pese al plus nadie quiere ser tutor o aceptar otros cargos, sólo responden y no siempre, cuando además hay reducción horaria.

E-M: En básica el plus económico no resolvería el problema y creo que tampoco la reducción horaria, muchos de nosotros lo que no queremos es dejar de dar clases. Probablemente motivaría mucho más si se incidiera en la descarga de burocracia o si la Administración interviniera en determinados problemas del centro.

E-E: Estoy totalmente de acuerdo, además habría que facilitar la formación periódica para que podamos abordar con mayor conocimiento temas como el que ahora se nos plantea con el proyecto curricular. Considero que esto abre vías importantes para implicarse en el centro, pero además tiene la Administración que reforzar y apoyar no sólo a los directores sino también el trabajo del profesorado ante la sociedad. El desprestigio actual de la institución y la profesión es inadmisibile.

TABLA 17

Los incentivos a la dirección según los profesores/as

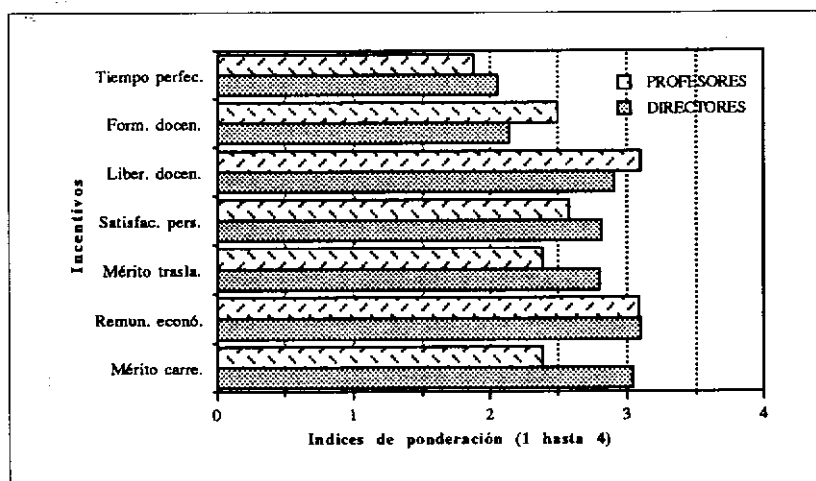
Tipos de incentivos	Tipo de centro (%) (*)			Total	Variabil.
	BUP	EGB	FP		
a) Liberación total o parcial de docencia	3,01	3,11	3,21	3,10	0,7
b) Concesión de tiempo de perfeccionamiento, una vez se deja de ser director	1,92	1,83	1,87	1,87	1,04
c) Participar en la formación de docentes y/o directores	2,49	2,57	2,39	2,50	2,40
d) Mérito para carrera docente	2,47	2,37	2,27	2,38	1,28
e) Puntuación para traslados	2,49	2,21	2,46	2,38	1,28
f) Mayor remuneración económica	3,10	3,03	3,12	3,08	0,85
g) Satisfacción personal y experiencia	2,52	2,73	2,43	2,58	1,61

(*) La escala de ponderación varía entre el valor 1 (mínima valoración) y 4 puntos (máxima valoración).

B-G: Pienso que hay que ir a más horas de permanencia en el instituto y menos clases, menos docencia diaria para prestar mayor atención a los alumnos. Situación a exigir tanto para los profesores como para los miembros del equipo de dirección, al menos así lo veo yo.

A la muestra de profesores/as también se les pidió que se pronunciaran sobre los incentivos que, a su juicio, deberían tener quienes accedieran a la dirección para desarrollar su función "con mayor dedicación e interés". Sus respuestas quedan recogidas en la tabla núm. 17 de la que comentamos algunos aspectos. Para el colectivo del profesorado de la encuesta, el incentivo con mayor peso sería la liberación total o parcial de la docencia que a la vez es la categoría con menor dispersión y, en segundo lugar, la remuneración económica. Destaca también la valoración que se le atribuye a la satisfacción personal y la experiencia adquirida, puesto que ocupa un tercer lugar; consideran que la proyección personal -sin que llegue a identificarse con la vanidad-, de los directores/as también tiene o debería tener un peso considerable en la incentivación de quienes accedan a la dirección.

GRÁFICO 6
Jerarquía de incentivos según directores y profesorado



Aspecto que en el caso de los directores/as en ejercicio no tenía tantas adhesiones como puede comprobarse en la tabla correspondiente. Y pasamos así a comparar las respuestas de uno y otro colectivo tal como se reflejan en el gráfico núm. 6.

La comparación entre los datos totales correspondientes a la muestra de directores y a la muestra de profesores, señalan la tendencia, por parte de los profesores, a valorar en mayor medida que los directores, incentivos tales como la participación en la formación de docentes y/o directores junto a la liberación de docencia. Exceptuando el incentivo de la remuneración económica, donde las valoraciones son prácticamente idénticas, en el resto de los incentivos señalados, los directores suelen apuntar valoraciones superiores, situándose la mayor diferencia en el aspecto referido a "mérito para la carrera docente". Es lógico, al menos tal como está definido hoy el puesto de dirección, que sean quienes lo ocupan los más interesados en reclamar incentivos que aquéllos otros que probablemente no tienen ningún interés por el cargo de dirección. En cualquier caso, la gráfica ofrece un perfil significativo sobre lo que parece reconocerse con capacidad de incentivo tanto en el profesorado como entre los directores/as y a partir de ahí ponderar las decisiones que se vayan a adoptar en este terreno.

Una valoración sumaria de la disponibilidad a desempeñar el cargo por quienes ya tienen experiencia de las consecuencias positivas y negativas que acarrea se refleja en la tabla núm. 18. Los resultados refuerzan parcialmente los argumentos que acabamos de explicar. A pesar de los inconvenientes que pudiera tener el ejercicio de esta función y cómo está resuelto el tema de los incentivos, sólo una minoría del 6% tiene claramente la opinión de que no volvería a aceptar la dirección en cualquiera de las formas de acceso. Casi la mitad de los profesores admite tener la disponibilidad de volver a ser director en otra ocasión.

La otra cara de la realidad conflictiva, profesional y personalmente ambivalente, la proporciona ese 51% que duda si volvería o no. La "desmovilización" parece más elevada en EGB; ahí se dan más casos de negativa total y de duda. Algo debe tener que ver la estructura laboral de este nivel de enseñanza, como ya hemos señalado con anterioridad. La mayor disponibilidad se produce en BUP, seguramente por la razón contraria a la que se debe dar en EGB. Queda sin respuesta si variaría esta decisión si el modelo de direc-

TABLA 18**Disponibilidad a volver a ser director**

Tipo de centro	¿Querría repetir mandato? (%)		
	Sí	Lo duda	Nunca
BUP	53,7	40,4	5,9
EGB	35	57,4	7,6
FP	44,4	52,2	3,4
Total	43	51	6

ción fuera otro o el tipo de incentivos que se le ofreciera. De todos modos el que más de la mitad de quienes están en la dirección mantengan esa posición de duda, debería hacer meditar sobre la necesidad de redefinir ese puesto en la organización de los centros y que tanto incide sobre su funcionamiento.

3.3. Valoración de la función directiva

Vamos a considerar una serie de dimensiones en este apartado relacionadas con el peso que los directores otorgan al ejercicio de la función directiva.

3.3.1. La duración del mandato

Más de la mitad de los directores consideran que la duración actualmente estipulada del mandato para el que son elegidos es adecuada. Esta posición la mantiene el 63,3% y es común en los tres tipos o niveles de enseñanza que venimos considerando. Pero existe un grupo muy importante de ellos (30,2%) que considera debería ser más larga, posición algo más acentuada en EGB y en FP que en BUP, y más sostenida entre los que han sido elegidos (36,1%) que entre los designados (20%).

La duración más idónea del mandato tiene que ver con una serie de circunstancias que deberían tenerse en consideración: fatiga que

genera el desempeño de la función, disponibilidad de candidatos, incentivos para que existan, necesaria especialización para el ejercicio del cargo, inconveniencia de frecuencia de procesos electorales en los centros, estabilidad de un determinado proyecto, más aún si va a ser real la autonomía de centros para realizar proyectos educativos o curriculares diferenciados, etc.

El hecho de que los directores en nuestro sistema sean elegidos significa que acceden al puesto sin preparación para ello, salvo la experiencia que tienen en el ejercicio de otras funciones directivas (Jefe de Estudios o Secretario), que, como ya hemos visto, es frecuente entre los directores. Quiere decirse que un periodo corto de tiempo para su ejercicio puede ser un periodo inadecuado en tanto se precisará una especie de "puesta al día" en el cargo y dominio de las funciones a realizar. La fatiga en el puesto de trabajo, a pesar de que su ejercicio resulte laboralmente intensificador, no parece que sea un motivo suficiente para que los actuales directores reclamen la reducción del mandato. Como puede apreciarse en la tabla siguiente (núm. 19) son pocos los que se decantan por la opción de que el periodo actualmente estipulado deba disminuir.

TABLA 19

Opinión de los directores sobre la duración del mandato de director

Posiciones sobre la duración del mandato	Tipo de centro			Total
	BUP	EGB	FP	
La actual es acertada	67,2	61,8	63,3	63,3
Más breve	10,4	5,6	6,5	6,5
Más larga	22,4	32,6	30,2	30,2

La carencia de candidatos, el tiempo más amplio para poder asentar un proyecto educativo, la necesidad de insertar un periodo de formación durante su mandato pueden hacer recomendable la extensión del tiempo de ejercicio de la función directiva.

Las respuestas de la muestra de profesores a esta cuestión, ver tabla núm. 20, manifiesta una mayor tendencia, con respecto a la muestra de directores, a considerar la actual duración del mandato como la más acertada, y, en cualquier caso, podemos observar que hay una menor valoración, también con respecto a los directores, en cuanto a que el mandato debería ser más largo. Sin embargo, si en la muestra de profesores tan sólo observamos las respuestas de aquellos que alguna vez fueron directores, los datos varían significativamente; quienes están en esta circunstancia y consideran que el mandato debería ser más largo alcanzan una proporción del 24%, mientras que el porcentaje de los que consideran que debería ser más breve desciende hasta el 2,7%.

TABLA 20

Opinión de los profesores sobre la duración del mandato de director

Posiciones sobre la duración del mandato	Tipo de centro			Total
	BUP	EGB	FP	
La actual es acertada	80	76,5	71,2	76,56
Más breve	10,4	10,4	10,9	10,56
Más larga	13	13	17,8	12,87

3.3.2. Los procedimientos de acceso a la dirección

Las formas de acceder a los puestos de dirección constituye uno de los tópicos sobre los que la teoría de las organizaciones en general y de la escolar en particular mantiene una histórica polémica, ante lo que en momentos diferentes y en países distintos se opta por fórmulas diversas. La política educativa tampoco es ajena, lógicamente a estas opciones, puesto que la institucionalización de una forma de dirigir los centros está muy estrechamente relacionada con las formas de entender la democracia, la participación y el control en el sistema educativo.

Dentro de los sistemas públicos de enseñanza se encuentran básicamente tres fórmulas de acceso a este puesto de trabajo: a) la selección por la Administración, sea la autoridad central o los poderes más locales cuando existe amplia descentralización en la gestión educativa, b) la configuración de una categoría especial de profesores definitiva a la que se accede por méritos en la carrera docente o por concurso oposición, c) por elección entre los profesores con participación de representaciones de los sectores de padres, alumnos, y otros agentes sociales. Las consecuencias que se derivan de la práctica de uno u otro modelo son analizables en función de perspectivas diferentes y en ocasiones contrapuestas. Optar por la elección democrática o por los otros sistemas alternativos tiene que ver con concepciones sobre la democracia escolar, con el modelo de organización que culturalmente se asuma, con argumentaciones sobre la eficacia de los centros y del sistema escolar en su conjunto, con el tipo de control de la administración sobre el mismo, con el grado de centralización-descentralización que exista o se quiera implantar en el sistema escolar, con la rentabilidad de la especialización y la experiencia en el ejercicio de la función, con el establecimiento o existencia de la carrera profesional en la docencia, entre otras.

Tampoco se puede dejar de considerar la tradición histórica de cada sistema escolar que puede dejar una determinada impronta singular al margen de la cual puede ser artificioso plantear algunas ventajas o inconvenientes desgajados de los contextos en los que se insertan. Optar no es fácil porque cada sistema supone una u otra forma de estructurar el acceso y ejercicio de la función directiva, defender unos valores frente a otros, cuando cada modelo puede tener potenciales virtualidades singulares en cada una de las dimensiones que hemos mencionado.

Los directores que hemos consultado expresan en buena parte (en el 39,7% de los casos, con ligeras variaciones entre BUP, EGB y FP) la idea de que el sistema vigente en nuestro contexto sigue siendo válido y no debe cambiarse. La opción por el mantenimiento del actual sistema es muy desigualmente apoyada por los directores que han sido elegidos respecto de los que han sido designados por la Administración. Mientras que un 43,7% de los elegidos dice que debe mantenerse el procedimiento tal como ahora está regulado, sólo un 25,8% de los designados se identifica con esta opción, una diferencia que es lógica. Por lo que se refiere a los directores y

directoras que accedieron por elección, se observan ciertas discrepancias respecto a las soluciones a adoptar, si bien coinciden en lo irrenunciable del sistema de elección. Los términos en los que plantean el problema se reflejan con claridad en las siguientes intervenciones en el grupo de discusión.

E-M: Es un modelo que efectivamente está semifracasado, desde el momento en que no hay candidatas. Está claro que vivimos en una contradicción permanente, es posible que a las 9 de la mañana tengas que echarle la bronca a un compañero pero luego a las 12 tienes que decirle que vamos a trabajar juntos en el proyecto curricular. No tengo claro que estos dos papeles puedan ser desempeñados por una misma persona de forma efectiva, pero no se me ocurre alternativa. También tengo claro que el modelo de director por oposición fue un fracaso, así que no sé cuál debería ser la alternativa.

E-P: Yo he conocido a los directores de oposición y lo tengo muy claro: eran nefastos, llevaban la dirección a su modo y manera, no salían del despacho y únicamente se ocupaban de la burocracia, en lo pedagógico no intervenían para nada ni querían saber nada; se tomaban el centro como un reino. De manera que con seguridad, pese a las deficiencias, el sistema actual es mucho mejor que el anterior.

E-R: Considero que al menos en EGB la no elección del director supondría un retroceso notable y con gran influencia en la marcha del centro; entre otras cosas si el director no pertenece al claustro no conocería el centro y eso le llevaría a refugiarse en el despacho y a participar muy poco en la vida diaria del centro.

E-E: Yo he conocido el modelo de antes y no creo que sea la solución adecuada. También creo que a los compañeros del claustro no les gustará que el director venga de fuera, porque el modelo actual permite responsabilizarte como directora de lo que pasa, y eso por haber querido presentarte a la elección. Ahora bien, yo me siento miembro del claustro y por tanto jamás daré parte de un compañero, eso debe ser competencia de alguna otra instancia de la Administración.

Ante la posibilidad de introducir alguna modificación, una amplia mayoría expresa su opción por introducir alguno de los criterios que se señalan en la tabla núm. 21, sin que en la jerarquización del peso de cada una de las opciones introducidas se produzcan diferencias entre los directores elegidos y los designados.

TABLA 21

Condiciones de acceso a la dirección para los directores

Tipos de procedimiento	Tipo de centro (%) (*)			Total
	BUP	EGB	FP	
No debe cambiar el procedimiento	42,9	39,5	37,6	39,7
El procedimiento debe modificarse				60,3
a) Exigir más experiencia previa	25,5	16,9	19,5	19,1
b) Exigir más permanencia en el centro	20,1	19,7	22,8	20,5
c) Suprimir condiciones actuales	1,4	2,2	1,1	1,7
d) Experiencia en otros órganos de dirección o representación	38,2	44,2	35,8	40,3
e) Seleccionados por concurso	10,4	11,5	9,8	10,7
f) Otras posibilidades	8,3	5,5	10,8	7,6

La mayoría de sugerencias tienen que ver con añadir condiciones al sistema actual más que con la implantación del sistema alternativo de concurso, procedimiento que solamente es propuesto o asentido por el 10,7% de los directores; opción reforzada por las sugerencias reiteradamente aparecidas en la categoría f) de la tabla, acerca de la conveniencia de crear un cuerpo de directores que permita una mejor profesionalización, seleccionando a través de un concurso oposición. Se nos sugiere en algún caso el razonamiento de que el director tiene que ser sólo "director" y no compañero del claustro. Incluso existen directores que proponen la idea de que deben ser meros gestores que no tendrían que ser ni siquiera docentes, sino estrictos profesionales de la gestión, creando un cuerpo especializado en el que incluir a directores e inspectores. Dentro de este mismo apartado de otras alternativas aparece también la de que los directores sean solamente elegidos por el claustro sin participación de otros sectores de la comunidad escolar o por el sistema actual pero con más peso del profesorado.

En esta suerte de oferta de sugerencias y explicitación de dudas ante las virtualidades del modelo vigente frente a otros posibles, fue objeto de análisis con el grupo de discusión. Sin duda, estas cuestiones suscitaron el debate más intenso en el grupo, donde las posiciones personales se defendieron con mayor apasionamiento. La toma de posición ideológica de todos ellos parecía estar clara, el problema surgía al tratar de hacer compatible esa opción con el tipo de decisiones y tareas que les requiere el funcionamiento diario de los centros. Ese debate entre lo técnico y lo más ideológico, puede captarse en estas dos intervenciones de un director de BUP y una directora de EGB.

B-P: Yo en este tema estoy muy confundido, aunque comparto plenamente vuestra valoración del modelo. El sistema actual de reforma no es viable con el modelo de dirección que existe. Yo nunca me pringaré haciendo un parte sobre un compañero, no soy tonto y trataré de hacerle ver como sea mi parecer sobre su falta de puntualidad o lo que sea. No sé si para asumir estos temas tienes que pertenecer a un cuerpo o lo puedes hacer habiendo sido elegido. No hay que aferrarse a ciertas posiciones, como tampoco se puede llevar la ideología de la elección a campos que no tocan. Sólo sé que este modelo no funciona, pero la salida no se me ocurre cuál puede ser, y eso que en nuestras reuniones de directores le hemos dado muchas vueltas a estos temas.

E-E: El que apostemos por el modelo de elección democrática no quiere decir que sea la única forma posible ni la mejor, pero creo que es incompatible con la otra. Personalmente creo que habría que separar la gestión administrativa de la pedagógica y de aquélla se deberían ocupar otras personas. Todos sabemos que en los centros hay compañeros que están tomando el pelo a la Administración, a ti y a los alumnos y esto es inadmisible, pero no sabes o no puedes intervenir en estos casos y la Administración debería arbitrar soluciones.

Un problema tan fundamental como el que estamos tratando, nos pareció imprescindible plantearse también al profesorado. De manera que en la tabla núm. 22 podemos observar las respuestas emitidas por los profesores respecto al procedimiento de acceso a la dirección. El porcentaje de sujetos que señalan que no debería de cambiar el procedimiento es ligeramente superior al de directores. Al contrario que éstos, los profesores consideran en muy poca medida que la exigencia de experiencia previa deba condicionar el acceso a la dirección.

TABLA 22**Condiciones de acceso a la dirección para los profesores**

Tipos de procedimiento	Tipo de centro (%) (*)			Total
	BUP	EGB	FP	
No debe cambiar el procedimiento	35,3	39,6	49,2	40,3
El procedimiento debe modificarse				59,7
a) Exigir más experiencia previa	5,9	7,25	8,6	7,1
b) Exigir más permanencia en el centro	20,3	20,6	23,2	21,7
c) Suprimir condiciones actuales	1,8	3,4	2,5	2,7
d) Experiencia en otros órganos de dirección				
e) Representación	49,7	39,8	38,1	42,9
f) Seleccionados por concurso	20,6	21,7	27,4	21,4
g) Otras posibilidades	1,5	6,9	0	4

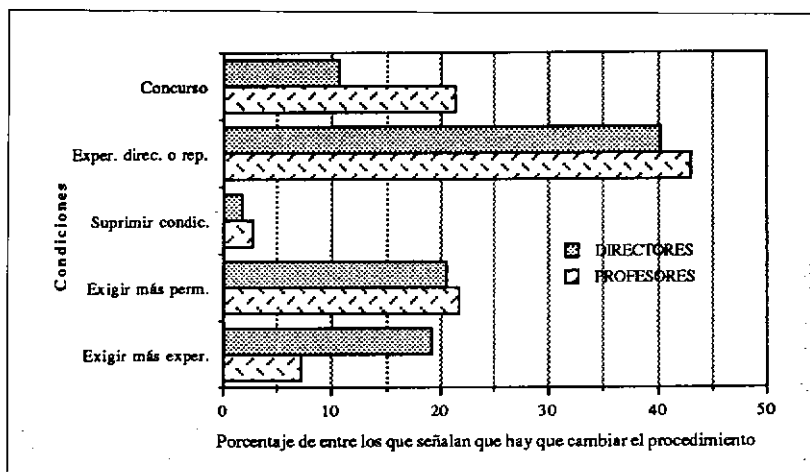
En el gráfico núm. 7 se comparan las respuestas de los directores y de los profesores que señalaron que el procedimiento debería de ser modificado. A través del mismo es fácilmente observable que las mayores diferencias se dan en dos de las categorías presentadas. Por una parte, los profesores parecen más partidarios que los directores actuales de que el procedimiento podría ser la selección por concurso. Por otra, los directores valoran más que los profesores la exigencia de una mayor experiencia previa.

3.3.3. *El peso de los diversos sectores en la elección de director*

La opinión mayoritaria de los directores es que el peso que tienen profesores, padres y alumnos en la elección de director conviene que se mantenga tal como ahora está regulada.

GRÁFICO 7

Comparación entre las respuestas de directores y profesores en cuanto a condiciones de acceso a la dirección



Esa opción por la estabilidad de fuerzas es, sobre todo, aplicable a la participación de los padres. Un 18,5% cree que deberían tener menor peso. En cambio, aunque son más los que opinan a favor de no alterar el *statu quo*, más de un tercio de los directores (37,9%) cree que el profesorado debería tener más peso, y casi una cuarta parte considera que los estudiantes deberían tener también más, tal como pueden verse en la distribución de porcentajes de la tabla núm. 23.

Se insinúa una tendencia que, tal como se pone de manifiesto en la tabla núm. 24, afecta no sólo a los directores, sino a todo el profesorado, favorable a considerar la gestión educativa como un asunto propio de los más inmediatos agentes de la misma, profesores y alumnos, especialmente de los primeros, con menos incursiones de "los extraños" en la gestión de los centros. En esta tendencia puede estar pesando desde el reflejo corporativo y profesionalizador de declararse los docentes legítimos y únicos poseedores del poder de decidir sobre la educación, hasta la mala experiencia que puedan tener sobre el papel de los padres en la participación de los centros, desde la implantación de la LODE. Una tendencia que, caso de man-

TABLA 23**Grado de participación de los sectores escolares en la elección del director, según directores**

Sectores	Peso en la elección de director		
	Más peso	Como ahora	Menos peso
Los profesores	37,9	57,7	4,4
Los padres	8,5	73	18,5
Los estudiantes	23,1	62,6	14,3

tenerse o acentuarse, es contraria al objetivo de implicar a la comunidad educativa en la marcha de los centros, más problemática aún si éstos van a disponer de mayor autonomía. Si la descentralización progresa, en lo que respecta a la gestión económica, organización interna y en el desarrollo curricular, es preciso discutir quién tiene y ante quién se tiene la responsabilidad de dar cuenta de lo que se hace con esos márgenes de autonomía.

Las diferencias entre BUP, EGB y FP son prácticamente inexistentes en cuanto a la opinión sobre participación de los profesores, en los tres sectores se reclama más participación para éstos; en cuanto a los padres, los directores de BUP son un poco más proclives a pedir menos peso que el que en la actualidad tienen, pero se destacan, en cambio, de los directores de EGB y BUP por ser más favorables a una mayor participación de estudiantes.

Con respecto a las respuestas de la muestra de profesores, a través de la tabla núm. 24 podemos observar que no hay diferencias significativas con respecto a las respuestas de los directores; las mayores diferencias, con todo, se dan en el mayor peso que los profesores se adjudican, con respecto al peso actual, en cuanto a la participación para la elección de director, frente al peso adjudicado por los directores al colectivo de profesores.

Cuando se pide a los directores que expresen su valoración acerca de cuánta determinación sienten en el ejercicio de su función por parte de la Administración, del Claustro, del Consejo Escolar o de los padres, se obtienen algunas respuestas interesantes. Por el análisis de los datos de la tabla núm. 25, puede con-

TABLA 24

Grado de participación de los sectores escolares en la elección del director, según profesores

Sectores	Peso en la elección de director		
	Más peso	Como ahora	Menos peso
Los profesores	54,3	42,4	3,2
Los padres	6,6	70,4	22,9
Los estudiantes	19	6,7	14

cluirse que, en primer lugar, los padres son señalados como el elemento menos influyente en los tres tipos de centros, especialmente en el caso de FP. Seguramente las condiciones culturales de los padres de alumnos que frecuentan este tipo de enseñanza, así como su carácter especializado y tendente a la formación más precisa para un tipo de puesto de trabajo pueden hacer que los padres intervengan menos en los centros y esta menor presión sea sentida como tal por los directores.

TABLA 25

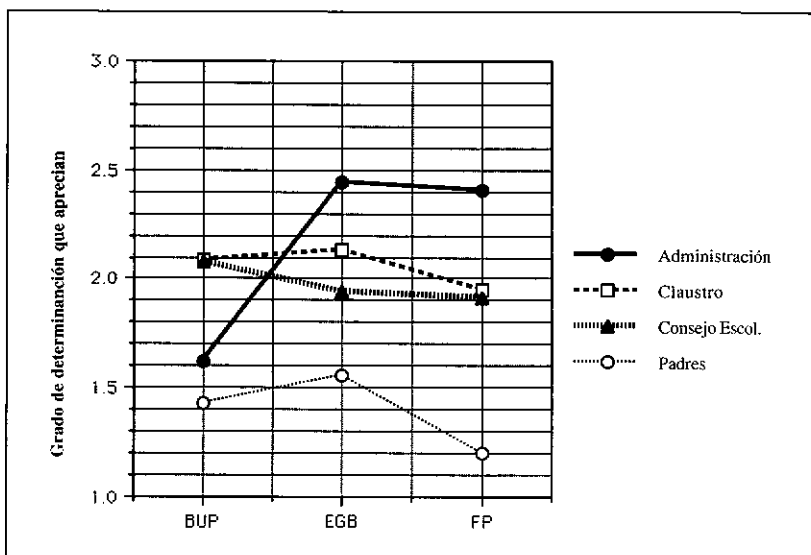
Percepción de la determinación de funciones que aprecian los directores

Sectores determinantes	Tipo de centro		
	BUP	EGB	FP
Administración	1,62	2,44	2,41
Claustro	2,09	2,13	1,95
Consejo Escolar	2,08	1,94	1,91
Padres	1,43	1,56	1,2

Las cifras expresan un índice que puede variar entre 1 y 3 puntos. El 1 expresa el sentimiento de poca determinación, el 2 de relativa y el 3 alta determinación.

En segundo lugar, en los centros de EGB y de FP se señala a la Administración como la fuente de mayor determinación, con distancia del peso que dicen representa para los directores de BUP. Esta diferencia de apreciaciones puede explicarse por un doble motivo: o bien en EGB es más real esa presión o se siente de ese modo aunque no sea real. Es una realidad sociológica el que un nivel de enseñanza es objeto de mayores regulaciones y presiones por parte de la Administración cuanto más débil es el estatus de quienes trabajan en él. Los directores de bachillerato pueden expresar un mayor sentido de pertenencia a un grupo de iguales a los que representan y de los que dimana la legitimidad de sus acciones.

GRÁFICO 8
Presión sobre el ejercicio de la función directiva



Claustro y Consejo alcanzan valores más semejantes en los tres tipos de directores. Las diferencias se pueden apreciar de forma más intuitiva en el gráfico núm. 8.

Comparando la muestra de directores y la de profesores podemos encontrar algunas diferencias interesantes. En la tabla núm. 26 se resumen las respuestas del colectivo de profesores.

TABLA 26**Percepción de la determinación de funciones que aprecian los profesores**

Sectores determinantes	Tipo de centro		
	BUP	EGB	FP
Administración	1,44	1,47	1,52
Claustro	2,26	1,89	2,18
Consejo Escolar	1,97	1,92	1,93
Padres	2,33	2,32	2,36

Las cifras expresan un índice que puede variar entre 1 y 3 puntos. El 1 expresa el sentimiento de poca determinación, el 2 de relativa y el 3 alta determinación.

Efectivamente, podemos observar que la percepción de la determinación de funciones entre profesores y directores apenas varía cuando se hace referencia al Claustro y Consejo Escolar; mientras que hay una clara tendencia, por parte de los directores a percibir, en mayor medida que los profesores, la determinación de la Administración. Por otra parte, son los profesores los que perciben, en mayor grado que los directores, la determinación de los padres. En nuestra opinión en estas valoraciones se encuentra implícita la cercanía de las relaciones entre uno y otro colectivo con los ámbitos a los que se refiere la pregunta. Es decir, las relaciones con la Administración las lleva fundamentalmente el Director, y es al Director a quien suele dirigirse la correspondencia "legal", y supuestamente es quien tiene un mayor conocimiento de las regulaciones y prescripciones de carácter administrativo; por lo tanto, parece normal que perciba en mayor medida que los profesores las determinaciones administrativas. Por otra parte, las relaciones "cotidianas" con los padres las llevan los profesores, especialmente a través de las tutorías, y por lo tanto no es extraño que extrapolen las percepciones de determinación o presiones de los padres hacia la misma función directiva, valorando en mayor medida que los directores dichas determinaciones.

3.4. Condiciones del ejercicio de la función directiva

3.4.1. Pautas en la relación entre directores/as y profesorado

Hemos considerado unas cuantas situaciones posibles de encuentro que tienen que ver con estilos personales e institucionales de ejercer la función directiva. En la tabla núm.27 se reflejan las valoraciones sobre la frecuencia de ocurrencia en la práctica de esas situaciones. Las ocasiones de tomar contacto con los profesores en las clases a través de procedimientos escritos o a la entrada y salida de los centros, o fuera de éstos, son poco frecuentes. Alcanzan valoraciones de ocurrencia altos la comunicación en la sala de profesores así como a través de reuniones.

TABLA 27

**Frecuencia de contacto entre directores y profesores
según directores**

Tipos de procedimiento	Tipo de centro (%) (*)			Total
	BUP	EGB	FP	
a) En los pasillos del centro, en el bar, ...	2,3	1,9	2,1	2,1
b) En la clase	1,1	1,4	1,1	1,2
c) En el despacho de Dirección	2	2	2,2	2
d) En la sala de profesores/as	2,6	2,6	2,3	2,5
e) A la entrada o salida del centro	1,5	1,9	1,5	1,7
f) A través de notas escritas	1,2	1,5	1,5	1,4
g) En reuniones del claustro	2,3	2,4	2,1	2,2
h) En reuniones de seminario, de área o de ciclo	1,8	2,1	2,3	2,1
i) En reuniones para tratar temas específicos	1,8	2,2	2,2	2,1
j) Se ven fuera del centro, fuera de horas de clase	1,3	1,3	1,1	1,2

(*) Los índices representan puntos de escala que puede dar los valores 1 (ocurre ocasionalmente), 2 (ocurre algunas veces por semana) y 3 (Ocurre muy a menudo).

En esta dimensión sí se producen diferencias interesantes entre las respuestas de la muestra de directores y la de profesores. En la tabla núm. 28 se resumen las respuestas de los profesores.

TABLA 28

**Frecuencia de contacto entre directores y profesores
según profesores**

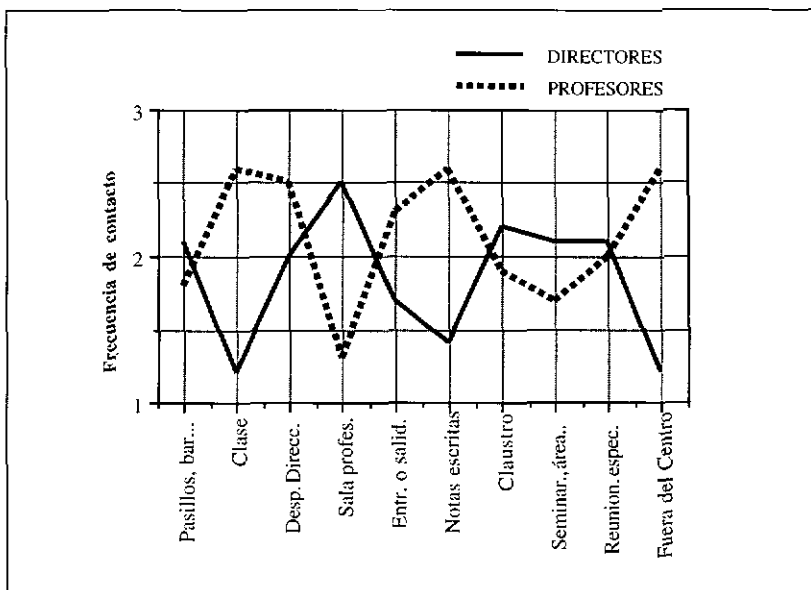
Tipos de procedimiento	Tipo de centro (%) (*)			Total
	BUP	EGB	FP	
a) En los pasillos del centro, en el bar, ...	1,7	1,9	1,8	1,8
b) En la clase	2,8	2,5	2,8	2,6
c) En el despacho de Dirección	2,6	2,5	2,4	2,5
d) En la sala de profesores/as	1,2	1,5	1,2	1,3
e) A la entrada o salida del centro	2,5	1,9	2,6	2,3
f) A través de notas escritas	2,7	2,5	2,7	2,6
g) En reuniones del claustro	2	1,7	2,1	1,9
h) En reuniones de seminario, de área o de ciclo	1,7	1,7	1,6	1,7
i) En reuniones para tratar temas específicos	2	2	1,9	2
j) Se ven fuera del centro, fuera de horas de clase	2,6	2,6	2,7	2,6

(*) Los índices representan puntos de escala que puede variar entre los valores 1 (ocurre ocasionalmente), 2 (ocurre algunas veces por semana) y 3 (Ocurre muy a menudo).

Las diferencias entre directores y profesores pueden observarse de manera más intuitiva acudiendo al gráfico núm. 9.

Resulta importante señalar las diferentes percepciones sobre la comunicación en distinto tipo de situaciones, entre directores y profesores. A la vista del gráfico es fácilmente observable que las

GRÁFICO 9
Frecuencia de contacto entre directores y profesores.
Comparación de las respuestas de directores y profesores



menores diferencias se dan en situaciones tales como, reuniones para tratar temas específicos, en los pasillos del centro o bar, en el despacho de la Dirección y en reuniones de Claustro. Los profesores perciben más probable el contacto que los directores en situaciones tales como las que tienen lugar en la sala de profesores, y, en menor medida, en reuniones de seminario, área o ciclo. Por su parte, los Directores estiman que los contactos son más frecuentes en la clase, a través de notas escritas, fuera del Centro y, en menor medida, en reuniones de ciclo, área, etc... .

En este caso no se aprecian diferencias significativas entre los directores y profesores de distinto tipo de centros, lo que no deja de ser llamativo. Una consecuencia de la especialización derivada de la taylorización del trabajo, es la creación de departamentos y seminarios competentes técnicamente en su área de actuación, considerando como ingerencia cualquier tipo de intervención ajena en ese área.

Circunstancia más probable en los centros de BUP y FP que en los de EGB que son más abiertos y menos especializados. Un director plantea en el grupo de discusión el problema en estos términos.

B-P: Los secretarios no me duran ni un curso, principalmente por los problemas de limpieza y los derivados de la administración del personal. Porque los temas didácticos y pedagógicos, tal como están estructurados los centros de medias, es competencia exclusiva de los seminarios. Ahí no puedes entrar ni poco ni mucho, simplemente no te dejan.

3.4.2. *El día a día de la dirección: situaciones más frecuentes*

Quienes ejercen las funciones de dirección a menudo esgrimen que una de las razones de su malestar, se deriva de lo delicadas e incluso conflictivas situaciones a las que tienen que hacer frente. La naturaleza compleja de la organización de los centros y lo ambiguo de sus metas así como de sus límites institucionales, contribuyen en buena medida a que proliferen ese tipo de situaciones. Por otra parte, desde la dirección se han de conjugar intereses particulares con los más comunes a todos los miembros, y esto es indiscutible que conlleva tensión y el tener que adoptar decisiones no siempre vistas con agrado por los afectados. Aunque el problema no está tanto en lo que se decida, como en la posición desde la que el director/a ha de tomarlas, la legitimidad y autoridad con la que puede adoptarlas. A modo de primera aproximación a la complejidad de la tarea de dirección, basten estos puntos de vista vertidos por dos de los asistentes al grupo de discusión.

F-G: En FP y BUP se están encontrando que nadie quiere presentarse a la dirección porque es inaguantable esta situación; no hay candidatos y los que estamos nos queremos ir. Si yo soy miembro del mismo claustro que mis compañeros no tengo por qué enfrentarme con nadie, porque dentro de un tiempo voy a sentarme al lado de ellos y entonces no quiero enemistarme con nadie. Este año por hacer cumplir las 25 horas de permanencia en el centro (18 son de docencia), me han llamado de todo, incluso dictador, cuando esto es lo que marca la norma de la Administración. Algunos hasta se atreven a decir que así le estamos haciendo el juego a la Administración, que estamos de parte de ésta.

B-G: Es cierto que no puedes “meter un paquete” a un compañero, estás obligado a plantear los temas más conflictivos con guante de terciopelo. Si tomas decisiones drásticas, inmediatamente se resentirían las clases, el claustro y el ambiente del centro. Así que muchas veces optas por callarte y no intervenir a fin de no empeorar la marcha del centro.

En la tabla siguiente (Núm. 29) se recogen las frecuencias que, según los directores/as encuestados, nos declaran la probabilidad con que se encuentran con las ocho situaciones de intervención propuestas a valoración. A partir de los datos obtenidos destaca la escasa diferencia que se produce entre los tres tipos de centros, si bien se observan algunos matices sobre los que conviene llamar la atención. La primera categoría apunta a que la dirección de BUP y FP se ve con mayor frecuencia impelida a intervenir en situaciones de incumplimiento por parte del profesorado del centro, mientras que en EGB las actuaciones en ese sentido son menos frecuentes. También se observan diferencias por lo que se refiere a actuaciones de la dirección en defensa de los estudiantes, con mayor frecuencia en BUP y FP que en EGB. Lo cual, por otra parte, no debe sorprender demasiado si tenemos en cuenta la edad de los estudiantes de cada uno de esos centros; en EGB no tienen todavía la suficiente autonomía como para plantear reivindicaciones ante sus profesores. Y desde esta perspectiva podría explicarse la octava categoría, en la que se descubre que los directores/as de EGB tienen que intervenir en más ocasiones que sus colegas de BUP y FP, defendiendo a los profesores de la intromisión de los padres. Tanto por los contenidos propios de cada nivel de enseñanza, como por la autonomía de los estudiantes quizá en BUP y FP los padres sean más remisos a intervenir que en la primaria, donde da la impresión de que podrían ir más allá de lo razonable y legalmente establecido.

Aparte de las diferencias reseñadas, en las demás categorías contempladas la mayoría de los directores/as responden de forma bastante uniforme con independencia del tipo de centro en el que son directores. Nos llama la atención la percepción de los directores sobre el hecho de que digan que intervienen con más frecuencia en defensa de los profesores ante la Administración y ante la intromisión de los padres. Cabe pensar, pues, que estamos ante dos ámbitos en los que cabe trabajar de cara a facilitar la tarea de la dirección. Sin embargo, este propósito no se presenta nada fácil, puesto que unos y otros representan intereses no fácilmente conciliables con los del centro y sus

profesores, entre los cuales no queda otra solución que encomendarle a la dirección el papel mediador; la función, en suma, de arbitraje.

TABLA 29

Frecuencia de situaciones con las que se encuentra el director, según directores

Situaciones	Tipo de centro (%) (*)			Total
	BUP	EGB	FP	
1. Llamar la atención a profesores que no cumplen	2	1,8	2	1,9
2. El profesorado no ha apoyado al director para desarrollar nuevas ideas	1,9	1,8	1,7	1,8
3. Defender ideas de padres no admitidas por los profesores	1,7	1,7	1,6	1,7
4. Tomar partido junto a los profesores frente a la Administración	2,1	2,1	2	2,1
5. Defender posiciones de la Administración frente a profesores	1,7	1,7	1,9	1,7
6. Defender a profesores frente a reivindicaciones de estudiantes	1,9	1,9	1,8	1,9
7. Defender opciones de estudiantes frente a profesores	1,9	1,7	2	1,8
8. Defender a profesores frente a intromisiones de padres	2,2	2,2	2	2,1

(*) Los números expresan índices que pueden oscilar entre valores de 1 (mínima frecuencia en la ocurrencia de cada situación) y 3 (máxima frecuencia de ocurrencia).

Pese a que en ninguna de las ocho categorías del ítem se contempla directamente, parece oportuno llamar la atención sobre otra situa-

ción que se da con mucha frecuencia, al menos así lo explicitan los directores/as en el grupo de discusión. Nos referimos a la situación global del centro a la que ha de hacer frente la dirección, para actuar de tal manera que no afloren conflictos o al menos que no trasciendan en el escalafón jerárquico. Hecho ante el que desde la dirección se adoptan las estrategias más dispares, aunque no siempre coherentes con lo que formalmente se les está pidiendo, pero cumplen el objetivo deseado, al parecer, por las partes más directamente afectadas.

TABLA 30

Frecuencia de situaciones con las que se encuentra el director, según profesores

Situaciones	Tipo de centro (%) (*)			Total
	BUP	EGB	FP	
1. Llamar la atención a profesores que no cumplen	1,7	1,6	1,8	1,7
2. El profesorado no ha apoyado al director para desarrollar nuevas ideas	1,7	1,7	1,7	1,7
3. Defender ideas de padres no admitidas por los profesores	1,4	1,4	1,4	1,4
4. Tomar partido junto a los profesores frente a la Administración	1,9	1,8	1,9	1,9
5. Defender posiciones de la Administración frente a profesores	1,7	1,6	1,8	1,7
6. Defender a profesores frente a reivindicaciones de estudiantes	1,9	2,1	1,9	2
7. Defender opciones de estudiantes frente a profesores	1,7	1,5	1,9	1,7
8. Defender a profesores frente a intromisiones de padres	2	2,2	2	2,1

(*) Los números expresan índices que pueden oscilar entre valores de 1 (mínima frecuencia en la ocurrencia de cada situación) y 3 (máxima frecuencia de ocurrencia).

E-M: A la Administración le da igual que nos coordinemos o no entre nosotros, lo que les importa es que no creemos problemas. Aunque depende mucho del inspector que te toque, unos te exigen papeles y el cumplimiento de lo establecido, mientras que otros se preocupan más de colaborar y de fomentar el trabajo coordinado en el centro, lo de menos es el cumplimentar papeles.

E-R: En caso de incumplimiento de los compañeros nos toca "tragarnos el sapo", porque además la inspección no va a hacer nada, hemos de resolverlo nosotros.

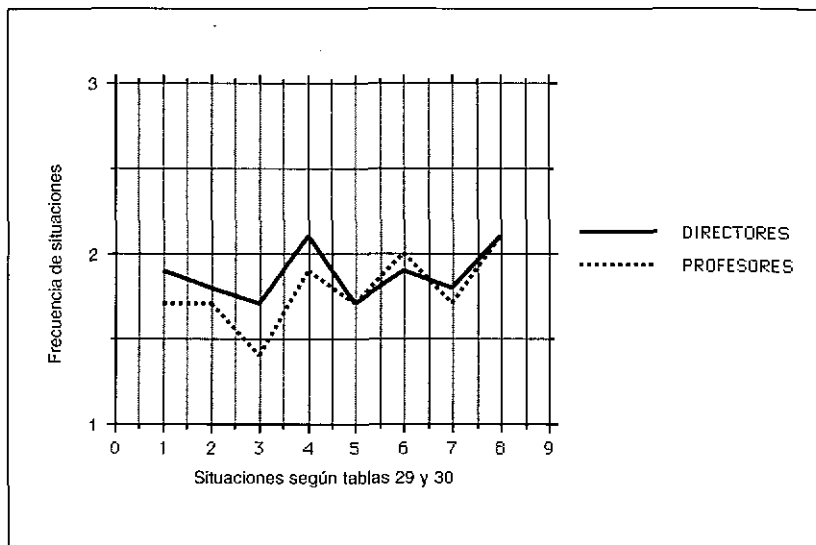
F-G: Yo con el inspector no suelo tener ningún problema, porque cuando viene lo tenemos todo muy trabajado y para él es muy difícil que pueda entrar en los detalles de las plantillas, horarios, etc. Cuanto más elaborado se lo des menos posibilidades tienen de cuestionar la propuesta.

B-P: Cuando me llega un inspector nuevo lo primero que calculo es el margen de engaño que admite sin llamarte la atención, así ya sé qué cosas puedo hacer y cuáles no. Pero la mayoría me da la impresión que sólo trata de salvar las apariencias, porque saben positivamente que les estás engañando. Ninguno de ellos se ocupa de comprobar si se cumple o no exactamente en el centro lo establecido en el BOE, se conforman con que no les plantees problemas.

Por lo que se refiere a la percepción que los profesores/as tienen respecto a estos mismos problemas, no sólo no aparecen diferencias entre los distintos tipos de centro, sino que además coincide con las de los directores, tal como puede comprobarse en la tabla siguiente (Núm. 30). De todos modos cabe llamar la atención que en este caso, aparte de la categoría octava, es la sexta la que los profesores perciben se da con mayor frecuencia. Es decir, consideran que efectivamente desde la dirección se ejerce un importante papel en defensa del claustro ante las reivindicaciones de los estudiantes. Reconocen, igualmente, que la dirección toma partido junto a ellos y frente a la Administración.

Si trasladamos los resultados totales de las dos tablas precedentes a una gráfica, obtenemos la representación que aparece en la núm. 10. El paralelismo que se da entre las respuestas de los directores y el profesorado es considerablemente llamativo, no obstante haremos alguna observación.

GRÁFICO 10
Situaciones más frecuentes según directores y profesores



El perfil de las dos curvas muestra que las respuestas siguen una pauta bastante estructurada. Mientras que los directores consideran que una de las situaciones más conflictivas es la defensa de sus profesores ante la Administración, para éstos el papel de la dirección se hace más presente cuando les defiende ante las presiones estudiantiles. Unos y otros coinciden en que es ante los padres donde surgen la mayoría de las situaciones conflictivas. Lo cual no hace sino “marcar el terreno”, previsiblemente en el que se sienten más indefensos, de uno y otro colectivo.

Aparte del paralelismo señalado, llama la atención la toma de posición tan clara que cada uno de los colectivos hace en aquellas esferas de su quehacer profesional que más inciden sobre sus tareas. Lo cual aporta pistas significativas a partir de las cuales poder incidir en la mejora del desarrollo de la función directiva, así como en su relación con el resto de los miembros de la comunidad escolar.

3.4.3. *Apoyos de personal en la gestión*

A lo largo de este informe aparece la constancia de la desproporcionada acumulación de tareas que recaen sobre los miembros del equipo de dirección, y en el epígrafe precedente se añadía además que algunas de ellas se han de desempeñar dentro de un clima previsible de conflictividad. Es muy significativo que alguno de los directores entrevistados, llegara a calificar su despacho como la “gestoría” del centro: “Lo mismo tienes que solicitar la beca para un alumno, comprar material, visitar al arquitecto municipal que abrir expediente a alumnos e incluso a profesores”. Pues bien, cabe preguntarse: ¿con qué recursos humanos cuenta la dirección para realizar esas tareas?.

A partir de nuestro cuestionario, los datos clarifican en buena medida la situación. Más de la mitad de los directores de la muestra (el 57%) considera que es suficiente la dotación de personal administrativo de su centro, mientras el resto cree que la dotación de este personal debería incrementarse. Pero las diferencias de dotación entre un tipo de centro y otro son significativas, hecho ante el que el profesorado, en términos generales, se muestra muy sensible. En opinión de la muestra de directores de BUP, el 76,2% considera suficiente la dotación de personal de administración, parecer que comparte el 61,6% de FP; una situación radicalmente distinta se produce en EGB donde sólo el 33,9% expresa su satisfacción al respecto. Pese a este tercio, el 91,9% de profesores y directores del mencionado nivel consideran necesario dotar de más personal administrativo a sus centros.

En estrecha relación con el personal de apoyo para las tareas administrativas, está el planteamiento de la Administración de dotar a los centros de la figura del administrador, primero a los de secundaria y previsiblemente luego a los de primaria. Esta decisión, ya cumplida en algunos centros, nos pareció conveniente someterla a la consideración de los directores/as y profesorado. Las respuestas obtenidas se resumen en la tabla núm. 31.

A tenor de estos datos no puede por menos de calificarse de tibia y controvertida, la acogida que en la muestra despierta esa iniciativa de la Administración. Mientras en la mitad de los centros de EGB no se tiene ni siquiera noticia de esta decisión, más de un tercio de centros de FP la valora como acertada y útil, idéntica pro-

TABLA 31

Opiniones sobre la figura del administrador

Opiniones sobre la figura del administrador	Tipo de centro (%)			Total
	BUP	EGB	FP	
Es acertada y útil, tal como se ha regulado	25	20	37,9	26,2
Es acertada, pero no debería ser miembro del Consejo Escolar	18,8	20,6	25,3	21,1
No es acertada su creación	36,7	9,4	21,8	21,1
Desconoce esa figura	19,5	50	14,9	31,5

porción que en BUP la considera todo lo contrario. Previsiblemente, no será fácil integrar la figura del administrador en la estructura de gestión de los centros y encontrar un consenso que posibilite un trabajo coordinado. No obstante, y sin que aún existan posiciones claramente definidas respecto a las funciones a desempeñar, en el 53,6% de los centros de EGB de la muestra se cree que ellos también deberían contar con la presencia de la figura del administrador. Por lo que se refiere al profesorado, el 63,75% se muestra favorable a la creación de la figura del Administrador en EGB. Lo cual no hace sino reforzar la idea antes mencionada de lo controvertido que va a resultar la presencia de un "burócrata", como ya lo califican algunos directores, en los centros. El apoyo técnico que indudablemente puede prestar, facilitando así el trabajo de la dirección, se intuye como erosionador de algunas de las competencias y tareas que hasta ahora desempeñaban los miembros del equipo de dirección.

Para hacerse una idea más precisa de la aparente paradoja que venimos señalando, conviene recoger aquí algunas de las manifestaciones que en tal sentido hicieron los asistentes al grupo de discusión:

E-P: Por lo que se refiere a los directores es el colmo, porque en EGB somos administradores, secretarios, jefes de personal, etc.; somos y hacemos de todo y a pesar de ello aguantamos el chaparrón.

Creo que todos somos bastante corporativistas, bastante reacios a que se meta alguien que en principio no tiene nada que ver con nosotros, con lo específico de nuestro trabajo. Si se explicaran mejor su figura y sus funciones, que se va a encargar de todo lo relacionado con la burocracia, tal vez no fuéramos tan reticentes.

B-P: Yo observo una tremenda contradicción, al menos en enseñanzas medias, pues si te propones hacer exactamente lo que dice el BOE entonces ni vives ni dejas vivir. Tienes que actuar como gato viejo, que te digan lo que quieran porque luego en el centro tú te apañas como mejor puedas. Has de actuar para salvar las apariencias y punto, pero claro, esto tiene sus riesgos, porque detrás tienes a padres, alumnos y compañeros. Así que como estás en medio de todos y no puedes hacer lo que dicen los papeles, te dan bofetadas por todas partes. Y con este panorama, se me escapa cómo podríamos funcionar si al lado tuviéramos a un administrador de esos.

E-E: Yo creo que hay un amplio sector de maestros que no está por aceptar de buen grado la figura de un director gerente ni tampoco la de un administrador. Está asentada la tradición del funcionamiento democrático, mejor o peor, con experiencias más o menos gratificantes, pero que permite a los maestros decidir en qué van a gastar el dinero del centro, los materiales y recursos a comprar para el centro, etc. Así que no ven bien que una persona que no sabe de educación ni tiene por qué conocer las cuestiones pedagógicas, vaya a decidir en qué se gastan el dinero del colegio.

Al menos estos directores/as muestran una actitud bastante reticente a la presencia en sus centros de la figura del administrador. En EGB se incide más en la peculiaridad de la labor pedagógica que se desarrolla entre sus muros, mientras que en el caso de BUP el problema está en el peculiar estilo de gestión que se ven obligados a adoptar. En cualquier caso, es indudable la susceptibilidad que al menos en principio despierta esa figura. No hay tradición en nuestro sistema escolar ni hasta el momento se ha definido y explicado con precisión qué harán estos administradores en los centros, o cómo se vincularán en los órganos de gestión instituidos. De manera que habrá de realizarse un trabajo de cara a limar estas resistencias, si se quiere que su incorporación incremente la transparencia y eficacia de gestión sin que ello disminuya el protagonismo e implicación en las tareas de dirección más relacionadas con lo sustantivo de los centros escolares.

Parece razonable pensar, en otro orden de cosas, que antes de incorporar nuevos profesionales a la plantilla de los centros, se revisen las tareas que cumplen quienes actualmente tienen algo que ver con ellos. Nos encontramos así con el controvertido papel de la inspección; a buen seguro que si se clarificara contribuiría en buena medida a mejora el funcionamiento de los centros. Al menos esta opinión parecían compartir los directores y directoras que participaron en el grupo de discusión. Algunas de sus intervenciones las recogemos aquí. Volveremos sobre este asunto al referirnos a los servicios de apoyo que se reclama desde la dirección.

E-E: Para mí el hecho importante es que la inspección parece no tener competencias, o por lo menos no saben qué hacer. El modelo actual de la inspección es cumplimentar estadillos, no hacen otra cosa y encima van más agobiados que los de antes. Cuando surge algún problema no saben cómo ni qué hacer, precisamente porque no tienen competencias, por eso unos se ocupan de la burocracia y otros ayudan personalmente en lo que pueden a la dirección y al centro. Eso sí, nuestra relación con ellos es siempre mediante papeles: lo primero que te piden es un informe.

F-G: Para mí la relación con la inspección se define con una expresión: el director que es más listo es el que más cosas consigue, es el que se lleva el gato al agua. Yo me he encontrado con inspectores que no tenían ni idea de la FP, ni siquiera conocían las asignaturas que impartimos. En estos casos la actitud que he adoptado es la de contarles lo que consideraba que beneficiaba más al centro, lo demás me lo he callado y nunca ha pasado nada.

B-G: Antiguamente los inspectores tenían mayor margen de maniobra, ahora tienen menos y además deben andar con mucha cautela, sobre todo en los centros de medias. De todos modos, la mayoría de ellos son unos burócratas que no saben o no quieren ir más allá de los papeles, cuando nosotros necesitamos también otras cosas.

3.4.4. La distribución de un bien escaso: el tiempo

En tanto sabemos, y los datos nos indican, que desempeñar la dirección lleva consigo el desarrollo de numerosas tareas, en esa misma medida la distribución del tiempo se convierte en una varia-

ble fundamental en el desempeño de la función directiva. Las consecuencias se proyectan en el ejercicio directo del cargo, en la faceta de profesor que mantienen los directores y hasta en la vida privada de cada uno de ellos. Consecuencias que condicionan la calidad de las funciones desarrolladas, las motivaciones y las satisfacciones en su ejercicio. Pero lo importante no es tanto la distribución material del tiempo como la disponibilidad que le queda al director/a para ocuparse de lo que considera más importante en el desempeño de su papel, así como su implicación en determinadas tareas del funcionamiento del centro. El problema, por tanto, es bastante más complicado de lo que pudiera derivarse de un simple reparto de tiempo entre las distintas tareas. En la tabla núm. 32 se recogen los datos que los directores de la muestra estiman dedicar a las tareas propias de la dirección.

TABLA 32

Tiempo semanal (horas) de dedicación a la dirección

Tipo centro	Todos los centros			Centros grandes			Centros pequeños		
	Media	Desv.	Rango	Media	Desv.	Rango	Media	Desv.	Rango
BUP	14,6	7,5	1-40	16,6	8,3	1-40	12,7	6	2-32
EGB	10,1	5	1-35	13,2	5,6	3-35	7,2	3,7	1-22
FP	15,7	7,3	9-38	17,2	7,3	9-38	14,5	7,4	9-36

En términos generales, los centros de BUP y FP, tanto si son pequeños como si son de mayor tamaño, exigen de la dirección más tiempo de dedicación que los de EGB, con independencia de su tamaño. La segunda consideración global que se puede extraer de la tabla precedente es que hay sensibles diferencias entre unos centros y otros, siendo los de EGB los que presentan una situación algo más uniforme. La razón de ello podría residir en la posible correlación positiva entre el tamaño del centro y el tiempo de dedicación, pues mientras los centros de EGB, en términos generales, suelen ser de tamaño más parecido, en BUP y FP podemos encontrarnos con centros pequeños junto a otros de grandes dimensiones. En consecuen-

cia, la dedicación de la dirección también variará en idénticas proporciones. No obstante y a modo indicativo, queda claramente reflejada la apreciación que los afectados hacen respecto al tiempo que invierten en las tareas de dirección, que es casi tanto, al menos en medias, como el que sus colegas profesores dedican a la docencia; esta valoración anuncia la previsible intensificación de trabajo de los directores/as.

¿Qué tiempo ocupan además los directores/as en la docencia?. En muchos casos quienes ejercen la dirección, antes que nada, se consideran docentes que explicitan su deseo de no abandonar esa tarea. Pues bien, en la tabla núm. 33, se recogen los datos relativos a esta dimensión, pudiéndose apreciar el tiempo que les queda para dedicar a aquello que define su profesión.

TABLA 33

Dedicación (horas) a la docencia de los directores/as

Tipo centro	Todos los centros			Centros grandes			Centros pequeños		
	Media	Desv.	Rango	Media	Desv.	Rango	Media	Desv.	Rango
BUP	7,5	2,3	1-18	6,7	1,2	1-10	7,8	1,8	4-18
EGB	15,8	5,5	1-30	12,5	4,3	1-25	18,4	5,4	3-30
FP	7,12	2,1	2-18	6,8	2,3	4-18	7,6	1,6	6-12

La apreciación de los encuestados vuelve a marcar diferencias significativas entre los centros de distintos niveles educativos. Según se refleja en la tabla precedente, quienes ocupan la dirección en EGB dedican más tiempo a la docencia que los del resto de niveles educativos. Mientras hay directores/as en BUP que no tienen docencia, en el resto de niveles nadie admite esta circunstancia, aunque entre BUP y FP hay pocas diferencias. De forma que resulta bastante lógico el valor de correlación negativa que se obtiene (-0,53) entre el valor de horas de dedicación a la dirección y el de docencia. Lo que ya no parece tan lógica es la discriminación negativa que se da en el caso de EGB, ni el que no aparezcan mayores diferencias entre los centros pequeños y los grandes en lo que a

horas de docencia se refiere, puesto que en dedicación a la dirección sí se dan. Por lo que la variable relativa a las tareas de dirección parece estar bastante determinada por el tamaño del centro y no así la de docencia.

Ahora bien, el tiempo que se dedica a una y otra función (profesor y director), aparte de la voluntad de los afectados y de las necesidades del centro, viene establecida por normativa legal de dedicación a los órganos de gobierno. En función de lo cual se planteó en el cuestionario un ítem con el que se pretendía detectar su valoración respecto a la suficiencia de la dedicación que se estipula en esas normativas. Los resultados de sus respuestas en relación con esa norma se resumen en la tabla núm. 34.

TABLA 34

**Estimación de suficiencia del tiempo estipulado
para las funciones de director**

Estimación del tiempo necesario (%)	Tipo de centro			Total
	BUP	EGB	FP	
Sobra tiempo para atenderla	2,2	0,5	0	0,9
Es adecuado el actual	24,3	18,5	17,8	20
Haría falta algo más	41,2	44	32,2	40,5
Es preciso mucho más	32,3	37	50	38,5

Lógicamente la percepción de necesidad de más tiempo para las tareas de director es más alta cuanto mayores son los centros, siendo las diferencias más notables en FP y en BUP que en el caso de EGB. (Las respuestas de que falta algo o mucho más tiempo en BUP se dan en centros con una media de profesores de 49,5, mientras los que dicen que sobra o que es suficiente, tienen un promedio de profesores de 34,3. Los promedios de profesorado para esas mismas categorías son respectivamente de 17,5 y de 15,7 para EGB y de 62,7 y 39 para FP. El tamaño del claustro ha de tomarse como una variable indicativa de otras que dan forma a la naturaleza organizativa de esos centros. El tener mucho profesorado remite de inmedia-

to al número de alumnos, de grupos, posibles dobles y hasta triples turnos, volumen presupuestario, etc. Condiciones en las cuales se hace perfectamente comprensible que se exija más tiempo de dedicación a las tareas de la dirección. Atender a la peculiaridad de los centros no debería significar que aparecieran posibles agravios comparativos entre el colectivo de directores de los diferentes niveles.

Casi como consecuencia de la manifiesta insuficiencia del tiempo establecido para la dedicación, al menos así lo perciben casi tres cuartas partes de los encuestados, quienes están en los puestos de dirección tienen que incrementar el tiempo dedicado a las funciones directivas. Los datos recogidos en la tabla núm. 35 no dejan lugar a dudas, por lo que convendría revisar las implicaciones que pudieran desprenderse de semejante circunstancia.

TABLA 35

Intensificación de la dedicación a las funciones de director

Dedicación de tiempo	Tipo de centro			Total
	BUP	EGB	FP	
Dedica el previsto	3,7	10,3	4,5	7,1
Algo más del previsto	31,1	39,1	32,2	34,7
Mucho más del previsto	65,2	50,6	63,3	58,2

Tal como puede comprobarse en la tabla 35, más del 90% de los directores/as dicen dedicar más tiempo a la dirección del previsto o del regulado laboralmente para esa función. En los centros mayores la intensificación es más alta que en los más pequeños, en coherencia con los datos recogidos hasta aquí. A partir de esta constatación habría que indagar sobre las causas que generan esa sobreocupación, qué factores están incidiendo en ese comportamiento, pues da la impresión de que la sola decisión administrativa de conceder más tiempo contribuiría escasamente a resolver el problema planteado. A modo de primera aproximación, esas razones podemos intuir las en las siguientes intervenciones de los directores/as que participaron en el grupo de discusión, así que transcribimos parte de ellas.

E-E: Ahora la Administración se ha creído que la dirección es un saco sin fondo a la que se le manda cumplimentar sin parar papeles y más papeles, nos han tomado como administrativos que sólo hacemos que rellenar papeles. Dejando en un segundo plano lo pedagógico, tal vez porque es menos urgente que el plazo dado para los papeles. En esta dinámica es preciso hacer un gran esfuerzo para poder decidir algo, para poder intervenir de algún modo en lo pedagógico. Yo creo que los directores trabajan muchísimo, pero en cosas que no deberían ser de su competencia. Y precisamente estas tareas han aumentado de forma exponencial en estos últimos años; esto es evidente.

E-R: Llevo 5 años en el equipo directivo y efectivamente; el incremento de la burocracia es progresivo en estos últimos años y ya alcanza niveles sorprendentes. Da la sensación que en los Serv. Territoriales cada departamento genera su propia demanda burocrática, como si entre ellos no hubiera ninguna coordinación puesto que nos piden todos ellos cosas muy parecidas. A veces he consultado al inspector sobre una información que me han solicitado y éste dice que no sabía nada al respecto. En el final de curso y septiembre/octubre hay tanta cantidad de papeles a cumplimentar que en realidad no puedes hacer otra cosa.

E-E: A mi me pasa lo mismo, durante ese período no me queda tiempo ni para atender a mis clases, a compañeros ni a los padres, sólo hago que cumplimentar papeles y más papeles.

E-M: Otro aspecto que influye mucho en el desánimo de los profesores, aparte de lo ya dicho, es que muchas veces te pones a trabajar con un grupo sobre algo concreto, como ahora “lo de los proyectos”, y luego te das cuenta que de todo este trabajo y esfuerzo invertido apenas si llega algo a las aulas, casi nunca el esfuerzo llega a la práctica diaria.

De estas intervenciones podemos extraer buena parte de los temas sobre los que habría que incidir para no sólo evitarle a la dirección ocupar más tiempo del necesario, sino también para racionalizar su trabajo, respetar su tiempo y su dedicación al centro. Las medidas administrativas, por tanto, irían en la dirección de definir con mayor precisión las tareas a desempeñar por los directores/as evitando que se dupliquen. Si esto no se logra la insatisfacción de quienes ocupan el cargo directivo es segura, no sólo porque en ocasiones no alcanzan a comprender lo que realmente se les está pidiendo.

do, sino que además se les obliga a redistribuir su tiempo, a intensificar su puesto de trabajo. Circunstancia que con frecuencia les lleva a ocupar de tareas profesionales el espacio y el tiempo personal y familiar, hecho que contribuye en muy poco a la calidad de vida de estos ciudadanos.

Los datos respecto a las repercusiones sentidas de la intensificación los encontramos en la tabla núm. 36. Datos que sin ninguna duda merecen alguna reflexión sobre las condiciones de trabajo que rodean a los directores/as. Son datos que nos ponen sobre aviso para no pensar que la compensación económica por sí misma puede resolver los problemas. Se trata, sencillamente, de un desajuste importante en la estructuración del puesto de trabajo.

TABLA 36

Aspectos que se ven resentidos como consecuencia de la intensificación del tiempo dedicado

Aspectos afectados	Tipo de centro			Total
	BUP	EGB	FP	
Dedicación a clases	16,3	21,6	17,7	19,1
Preparación de clases	16,3	20,1	24,7	19,9
Atención a los estudiantes	13	17,2	12,7	14,9
Vida privada	54,4	41,1	44,9	46,1

(*) Las cifras del conjunto de las columnas expresan el peso relativo de cada aspecto en relación al número total de citaciones que han tenido todos los aspectos en su conjunto en cada columna.

La faceta más afectada por esa intensificación es la vida privada, tal como se pone de manifiesto en la tabla núm. 36. Pero podría entenderse que se recompensa indirectamente si se logra que el centro funcione bien, con un ambiente agradable, colaborativo y disponiendo de un buen equipamiento e instalaciones. Digamos que es un "alto precio" el que se paga por ejercer la dirección. Una de las directoras entrevistadas nos decía, no sin cierto patetismo, que "leer,

preparar las clases, reuniones o redactar unas páginas tengo que hacerlo en casa, por las noches o los fines de semana. En el centro, por más que lo intento, no puedo, es imposible encontrar un momento para hacer esas cosas"; otro director planteaba: "si quieres hacer algo distinto o reflexionar sobre lo que pasa en el centro, pensar en nuevos proyectos, has de utilizar tu tiempo personal, en casa y por las noches, quitándoselo a la familia". ¿Qué se le puede exigir a un director/a que hasta dedica su tiempo personal? Parece que moralmente no es razonable pedirle mucho más, y sin embargo existe la evidencia que no es del todo satisfactorio su trabajo, hay demasiados problemas en la dirección, y por si fuera poco escasean las candidaturas al cargo. Tal vez el mejor incentivo, al menos para muchos directores/as, sería crearles las condiciones de trabajo adecuadas para que puedan disponer de su tiempo personal, para no crearles la sensación, a la vez que la evidencia, de estar dedicando más tiempo a la profesión que el resto de sus colegas de claustro.

CAPÍTULO 4

LAS TAREAS DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS

La aparente crisis de la dirección en nuestro sistema educativo no es, como ya se dijo, una crisis de modelo. Se trata, más bien, de una crisis cuyos orígenes son de carácter estructural y que viene afectando por igual a otros sistemas educativos del entorno occidental. La estructura de los centros escolares y, quizá, la de los propios sistemas educativos es la que, habida cuenta de los cambios que están teniendo lugar en los entornos sociales respectivos, demuestra en diversas formas; una de las cuales sería la dirección de los centros, la inadecuación de estas estructuras para hacer frente a los nuevos desafíos que tales cambios vienen planteando con insistencia.

Son varios los marcos conceptuales y de análisis los que se pueden tomar para, a partir de ellos, definir qué tareas pueden, deben o realizan de hecho los profesores y profesoras que desempeñan las funciones de directores o directoras escolares. En esta misma afirmación quedan ya definidas unas cuantas opciones epistemológicas. En primer lugar, podríamos limitarnos a describir las funciones que actualmente desarrollan, definidas por una serie de regulaciones legales, tradiciones y modos de pensar la dirección de centros educativos y los centros escolares como organizaciones. La realidad, tal como se desarrolla y con toda su variabilidad, define, obviamente, todo un modelo *per se* de funcionamiento en cualquier situación y no es desconocido el hecho de que las instituciones escolares cuentan con tradiciones tan asentadas que en muchos casos aparentan ser

estados de naturaleza, la realidad misma, para los individuos y hasta para los investigadores. Creada la tradición, con sus valores, marcos conceptuales y mecanismos de acción, ella misma se convierte en un modelo de socialización profesional y de pensamiento. Del análisis contrastado de casos (individuos-directores, centros o sistemas educativos) pueden extraerse perfiles diferenciados que pueden ilustrarnos sobre formas alternativas de realizar en la práctica las funciones directivas. La pluralidad de la realidad por sí misma sugiere que la realidad no puede en sentido estricto ser norma de comportamiento normativo universalizado. Existen diferencias entre directores en sistemas escolares distintos, entre centros según niveles educativos, dentro del mismo tipo de centros según el estilo que imprimen las personas y las bases de representación en las que se apoyan.

Aunque no le demos a la realidad poder normativo, lo que resulta evidente es la necesidad de conocerla, precisamente por el poder que genera como tradición y porque cualquier proyecto de cambio tiene que contar con los hechos y cómo son asumidos por quienes viven dentro de las instituciones.

Cierta investigación educativa enraizada en el empirismo metodológico y en el eficientismo social en ocasiones ha pretendido elaborar el modelo ideal partiendo de la selección de aquellas condiciones de la realidad asociadas a unas determinados índices de "eficacia". En la línea de la búsqueda de centros eficaces se ha reconocido que cuando se encontraba un centro con esa condición, allí existía un director eficiente (N.A.S.B.E., 1984)

Una segunda perspectiva metodológica consiste en situarse en el plano del *deber ser*, declarando lo que creemos o deseamos que los directores deberían hacer. Esta opción, como guía de propuesta de funcionamiento práctico de las instituciones, está asentada en la creencia de que la realidad puede modificarse a partir de la adopción de modelos ideales; lo que nos lleva a plantear el punto de referencia desde el que definir ese *deber ser*. El cómo debería ser la realidad puede establecerse a partir de la adopción de un modelo ideal elaborado partiendo de supuestos diversos (filosóficos, políticos, empresariales, desde una concepción de la calidad de la educación).

En una sociedad plural y democrática es difícil contestar a estos interrogantes sin aclarar previamente las opciones que sustentan nuestras propuestas. Al mismo tiempo, queda como evidente que

será prácticamente imposible diseñar un modelo, un único y delimitado modelo, de puesto de trabajo para los directores desde la pluralidad. A las organizaciones en la postmodernidad se les reclama la flexibilidad porque tienen que dar respuestas a situaciones complejas, cambiantes y diferenciadas, y a esos requerimientos les corresponde un liderazgo también flexible que sepa detectar las necesidades a las que debe responder la organización en un momento dado (BERGQUIST, 1993); lo cual nos llevaría a la posibilidad de delimitar un cuadro de competencias genéricas de los directores.

Abundando en estas mismas consideraciones, cabe argumentar que no puede ser ajeno al problema de delimitar competencias del puesto de trabajo de los directores el hecho de que vaya progresando el pensamiento y difundiéndose el lenguaje, quizá no tanto las prácticas, favorables a la descentralización educativa, con el reconocimiento de la capacidad organizativa de los centros para responder a diferencias entre contextos culturales y organizativos; una manifestación más de la desregulación a que son llamadas las clásicas organizaciones en la postmodernidad recelosa de cualquier proyecto unitario y de toda estructura cerrada que acabe anulando la expresión de la fuerza singularizadora de colectivos e individuos. A centros diferenciados o con capacidad de diferenciarse no les corresponde sino puestos de trabajo poco definidos, no homogéneos. A la dirección, en cualquier caso, se le exige la competencia de saber facilitar los cauces para la singularización.

Está óptica normativa de entrever modelos alternativos de centros se liga en muchos casos a programas de reforma educativa. Resulta muy evidente en las propuestas de innovación bajo el prisma del logro de la calidad en los años ochenta la preocupación por definir una forma distinta de funcionamiento de los centros escolares (modelo o propuesta que se suele conocer por el sustantivo de "reestructuración"), con el consiguiente reclamo de las funciones y papeles de los agentes que participan en ellos, incluido el director (ELMORE, 1991 y SERGIOVANNI, 1989).

Finalmente, cabe una tercera aproximación práctica que combina supuestos de las dos anteriores. Nos referimos a la necesidad de plantear cualquier modelo de puesto de director desde la posibilidad de su realización dentro de los marcos vigentes o de los previstos, pero considerando determinados patrones ideales de referencia sustentados por modelos, ideas y valores que en alguna medida pueden,

incluso, estar introyectados en los esquemas de percepción y de valoración de los mismos directores y directoras de centros. Las funciones que realmente se desempeñan pueden ser reales, por lo tanto posibles, pero pueden no ejercerse del modo y en la medida más adecuados, repercutir negativamente en otras tareas posibles y deseables; contribuir, en suma, a la intensificación del puesto de trabajo de quienes las desempeñen o inmiscuirse en el tiempo privado. Un puesto de trabajo se inserta en unos tiempos y en unos espacios físicos, personales y sociales; las modificaciones al mismo, la previsión y consecuencias de los modelos teóricos, además de deseables, han de ser posibles.

Aunque resulte obvio, merece la pena recordar que la dirección de los centros escolares debe quedar definida en cualquier caso por referencia a los mismos centros, lo que equivale a decir a sus estructuras organizativas generales, a sus configuraciones particulares, a las funciones tradicionales que los centros desempeñan y a las nuevas que se les vienen demandando, a las formas de la participación social en la toma de decisiones que afectan a los asuntos públicos, a la importancia que se otorga a la enseñanza reglada como hipotética vía de promoción social, etc.

La dirección escolar, por otra parte, no se agota en la gestión administrativa de los establecimientos escolares o de sus infraestructuras, sino que afecta a las personas vinculadas a la institución, especialmente a las profesoras y profesores en el sentido en que por acción u omisión determina las condiciones del ejercicio de sus competencias profesionales. A estos dos aspectos, referidos a los ámbitos organizativos y laboral-profesionales, hay que añadir un tercero, no menos importante, referido a la definición de una instancia que, asumiendo las diferentes formas de responsabilidad ante los diferentes sectores políticos, administrativos, sociales y profesionales, actúe como su interlocutor reconocido por los mismos.

Un listado de competencias o funciones de los directores es una de las caras de la definición del puesto real de trabajo, el esquema o patrón que se ejerce en un medio social determinado y por una persona concreta con unas condiciones, que son las otras dos caras del concepto tridimensional de director escolar (DRAKE, 1986). El espacio de funciones definidas más reales o más ficticias, más o menos practicadas, que absorben más o menos tiempo, definen un espacio profesional y político de "geometría o de geografía varia-

ble” (A.E.C.S.E, 1990, pág. 97), que se concretan según el tipo de enseñanza, la localización y tamaño de los centros, el público que los frecuenta, aparte de los valores, referencias conceptuales y metodologías con que se fundamenta. En la concreción de esa geometría variable, como definición metafórica del espacio profesional de los directores, desempeña un papel esencial el hecho de que los directores de los centros españoles sean elegidos dentro de los centros y no formen parte de un cuerpo especializado, como ocurre en otros sistemas escolares.

4.1. Funciones y tareas de la dirección escolar

Se ha abusado del recurso fácil a las tipologías de directores, por ejemplo, la simplificadora, pero tan divulgada de los estilos autoritario, democrático y *laissez-faire*, procedente de los primeros estudios funcionalistas sobre el liderazgo político. De hecho, todavía siguen publicándose trabajos en los que se enuncian los rasgos que deben tener los directores tipo o modélicos; un ejemplo reciente podría ser el listado ofrecido por KENT (1989. Pág. 18). Se trata, por lo general de grandes listados de cualidades que conforman una tipología ideal sin ningún tipo de referente real. Pero, pese a la frecuencia de su utilización, de las investigaciones consultadas no se desprende la existencia de modelos claros que aporten rasgos diferenciales definitorios de modos distintos de abordar la tarea de la dirección escolar ni, en consecuencia, de modelos nítidos. Ello se debe, probablemente, a que al considerar la dirección como uno de los principios universales de la organización ha tendido a asociarse más bien a rasgos personales. Sólo a partir de la última década, aproximadamente, se ha buscado asociar algunos comportamientos directivos con lo que se podría llamar una dirección “efectiva”; aún en tal caso, los rasgos descritos son tan heterogéneos, cuando no ambiguos, que se hace prácticamente imposible crear categorías. Así, por ejemplo, se ha hablado de “tomar la iniciativa, explotar activamente los recursos, respaldar los proyectos de los profesores, propagar buenas noticias sobre la escuela y buscar atajos a la burocracia” (LITTLE, 1982); “poseer una visión cuyo foco sean los logros de los estudiantes y asegurarse que sea bien comprendida tanto por estudiantes como por profesores” (RUTHERFORD, 1985),

o bien de "orientación a metas, seguridad personal, tolerancia a la ambigüedad, proactividad, sensibilidad a las dinámicas del poder, perspectiva analítica hacia la resolución de problemas y disposición a mandar sobre las tareas y no a dejarse mandar por ellas" (COULSON, 1990). Hay que entender, por otra parte, que la llamada dirección efectiva, como la excelencia escolar u organizativa, son eslóganes utilizados en el contexto de las reformas políticas de carácter conservador que dominaron el mundo anglosajón en la pasada década sin ningún valor predictivo.

En realidad los modelos de la dirección emergen de las múltiples formas en que se dan respuestas a la variedad de las tareas que definen el puesto. De ahí que el comportamiento del director pueda caracterizarse como siguiendo modelos distintos según cuáles sean los ámbitos de su actuación. Lo más cerca, en todo caso, que se puede estar de una aproximación a modelos es cuando se intenta definir genéricamente la actuación del director siempre que ésta no venga referida a funciones exclusivamente administrativas, dado que las regulaciones que definen ese ámbito, así como el principio de jerarquía y otros definidores de la conducta burocrática, tienden a homogeneizarlas. Así mismo lo entiende TOWNSEND (1994) al señalar que los distintos modelos de director comienzan a manifestarse cuando éste se desplaza de ser un mero administrador y ejecutante de las decisiones de otros hasta ocupar un rol de liderazgo, situación en la cual emerge su posición específica en el seno del grupo como dictador o como facilitador, como líder carismático o como cabeza visible, etc. En cualquier caso, y desde un punto de vista propositivo, este autor considera que los tres principales roles del director están en relación con la ayuda que se presta a la comunidad escolar orientada a: 1) conseguir que se hagan las cosas, 2) a trabajar efectivamente juntos y 3) a trabajar efectivamente con otras agencias (Pág. 153). También WEST (1993) utiliza el criterio de la influencia del director sobre la comunidad, entendida ésta en sentido amplio, cuando intenta describir su particular tipología, que inscribe entre la reactividad y la proactividad pasando por dos situaciones intermedias a las que metafóricamente menciona como "ropero" y "oasis" (p. 33), términos todos ellos suficientemente explícitos como para obviar su descripción más pormenorizada.

Tanto la inexistencia de modelos claros, como la pluralidad y diferencia de factores que suelen apuntarse vinculándolos a la efec-

tividad, obligan a referirse, siquiera sea mínimamente a la valoración de los directores en el desempeño de sus puestos. HATTERSLEY (1992), así como HEWTON y WEST (1992), por señalar algunas propuestas recientes, han abordado la cuestión incorporando incluso items conducentes a realizar tal valoración; no obstante sus esfuerzos, por el momento puede decirse que no existe ningún instrumento que permita predecir la efectividad de un director escolar. El tema debe ligarse a los procedimientos para su selección y nombramiento y así es como resulta contemplado en la literatura anglofona. En nuestro propio sistema educativo ese papel queda implícitamente reservado a la Inspección como instancia de control del sistema, pese a no ser esta instancia quien interviene en su elección ni nombramiento.

DRAKE (1986, págs. 19 y ss.) sugiere dos grandes facetas en el ejercicio de la función directiva:

a) La relacionada con las funciones de **gestión y administración**: adecuado mantenimiento de la documentación, preparación de documentos para la administración, confección y control presupuestario, administración de personal, disciplina de los estudiantes, regulación y control de horarios, administración del edificio, gestión de equipamiento y gestión de los capítulos relacionados con los alumnos.

b) La que tiene que ver con el **liderazgo educativo y de la enseñanza**, es decir con el estímulo y el apoyo a los que están implicados en las actividades de enseñanza-aprendizaje para conseguir las metas propuestas y lograr un sistema de cohesión social que lo facilite. En este segundo grupo de funciones se consideran como propias del director las actividades siguientes: colaborar con los estudiante y demás personal en el establecimiento de metas a largo plazo para el centro, ayudar a la consecución de un clima comprometido con la función académica del establecimiento escolar, implicarse junto a los servicios de la comunidad y demás recursos para reforzar el curriculum escolar, estimular y motivar a los profesores para el mejor desarrollo de la enseñanza y el manejo de las clases, confeccionar junto a los profesores metas realistas a ser contrastadas en el proceso de su consecución, desarrollar en colaboración procedimientos de evaluación de programas para sugerir alternativas, colaborar en la evaluación del personal, proveer canales para la participación regular y consistente de la comunidad, estimular el continuo estudio de las innovaciones educativas, impulsar la partici-

pación de los estudiantes para crear en ellos un sentido de afiliación e identificación entre los mismos, establecer medios de aprendizaje profesional entre los docentes y colaborar con los servicios de formación permanente.

De forma parecida DEAN (1987) distingue dos papeles fundamentales, el de "jefe de personal" que tiene que tomar decisiones, difundir informaciones, facilitar las relaciones interpersonales y los contactos con el exterior (comunidad educativa, administración), y el que tiene que ver con su faceta de líder o coordinador pedagógico de carácter más nítidamente profesional, de dilucidador-facilitador del proyecto educativo, evaluador de la institución, coordinador del curriculum y estímulo de los profesores.

BLEASE y LEVER (1991) han detallado el listado de las tareas relacionadas con el papel de "figura visible" del centro, motivador de alumnos y profesores, gestor de situaciones, líder del equipo de profesores, consejero de éstos, profesor, jefe de personal, elemento que contribuye al desarrollo del curriculum, controlador de disciplina, fuente de conocimiento e informaciones varias, experto en organizaciones, gestor de finanzas, inductor de innovaciones, agente social, mediador entre los padres y el centro, intermediario entre la administración y los profesores, etc.

A la vista de todo lo anterior, parece más aconsejable referirse a los papeles en los que se ve inmerso el director que a modelos, tanto más cuanto que estos últimos carecen incluso de significatividad como elementos descriptivos. Con respecto a los roles del director el estudio canónico sigue siendo el de MINTZBERG (1983), quien clasifica los diez roles que resumen el conjunto de las funciones desempeñadas por los directores en tres grandes categorías: *interpersonales* (cabeza visible, líder, enlace); *informativos* (monitor, difusor, portavoz); *de decisión* (empresario, gestor de anomalías, asignador de recursos, negociador). La investigación de MINTZBERG, que se publicó por primera vez en 1973, sirvió de referencia para buen número de estudios posteriormente realizados en el ámbito de la dirección escolar, ya fuera ello reconocido explícitamente o no. A su indiscutible mérito se debe el haber sido el primero en intentar recoger toda la complejidad de las tareas directivas, destacando algunas de las características definitorias de la función que hasta entonces habían sido ignoradas (como la importancia de la comunicación verbal, por ejemplo). Son, pese a ello, muy pocos los

estudios específicamente dedicados a la dirección escolar que repliquen la investigación de MINTZBERG, siendo quizá el más representativo de los mismos el de WEBB y LYONS (1982), que no aporta ningún dato especialmente relevante por cuanto pretende sólo mostrar la utilidad del trabajo de MINTZBERG para el análisis de la dirección escolar.

Otro modo de categorizar el trabajo de los directores consiste en reducir tales categorías a las dos funciones principales que debe asumir la dirección de los centros escolares. Estas serían las de trabajar sobre los *aspectos estructurales*, adaptándolos para el logro de los fines que la comunidad asigna a cada centro escolar, y trabajar sobre las *personas* de esa comunidad a fin de lograr su colaboración en el logro de dichos fines. Ambos aspectos se encuentran a menudo expresados o tácitos en buena parte de la literatura sobre el tema (véase, por ejemplo, KING, 1984. Pág. 243). El inconveniente de esta sencilla categorización es que parece olvidar otro importante aspecto de la dirección como es el de servir de vínculo ente la comunidad y las autoridades educativas, responsables en último extremo de definir los marcos políticos en los que ha de desenvolverse la tarea profesional.

Otros intentos realizados en la misma línea de simplificar el tratamiento de las funciones directivas, como el de HUGHES (1988), quien cifra las categorías en logro de tareas, mantenimiento y desarrollo del grupo y representación externa, darían respuesta a la objeción planteada al intentar conciliar los aspectos exclusivamente profesionales o "internos" resaltados por KING con los omitidos por éste, referidos a la representación institucional.

Las últimas propuestas planteadas indican la posibilidad de abordar de otro modo el asunto que tratamos. Así, cabría precisar no tanto las categorías de roles ni funciones, como los ámbitos en los que se enmarcan las múltiples y variadas respuestas directivas. En tal sentido, el intento más complejo se debe a DUIGNAN y MACPHERSON (1992b) quienes diferencian tres ámbitos principales en torno a los cuales se integran las que a su juicio componen las principales categorías de pensamiento y acción de los directivos escolares. Se trata de los por ellos llamados *reino de las ideas, de las personas y de las cosas*. En el reino de las ideas se encuadrarían la actividad filosófica (implicada en valores que intentan dar respuesta a la cuestión en torno a qué es lo correcto) y la actividad planificadora (impli-

cada en logros estratégicos en respuesta a qué es lo significativo). En el reino de las personas, la actividad cultural (implicada en legitimación y movilización de las prácticas, en respuesta a cómo son compartidos los nuevos significados que median las prácticas) y la actividad política (implicada en la realineación con la realidad social, en respuesta a cuál es la teoría dominante sobre la realidad social). En el reino de las cosas, la actividad evaluadora (implicada en la gestión responsable, que responde a si las nuevas prácticas son efectivas y eficientes) y la actividad directiva (implicada en la gestión responsable en respuesta a qué es lo alcanzable).

Tras todos los intentos de clasificar y hasta taxonomizar las funciones de la dirección, lo que se pone más de manifiesto es la ausencia de criterios precisos con los cuales poder someter a un mínimo orden la multiplicidad y variedad de las tareas directivas. La propia naturaleza del trabajo directivo en centros escolares implica, como ya se señaló, esas condiciones. Resulta, en consecuencia, inevitable, tener que dedicar un espacio a la revisión de los estudios e investigaciones realizados con el objeto de recoger, describir, sistematizar y valorar las tareas a las que se dedican los directores, así como los tiempos que asignan a las mismas.

Definir las funciones reales y/o convenientes a desempeñar es concretar un perfil para la formación relativa para un puesto de trabajo, no tanto en una perspectiva conductual analítica (entrenamiento en destrezas precisas), sino desde la consideración de que las tareas se corresponden con funciones generales a concretar en cada situación precisa, partiendo de un enfoque flexible de la organización y del entendimiento de la relación entre teoría (formación) y práctica (ejercicio profesional). KATZ (1955) hablaba de una competencia fundamental de los directores escolares y era su *destreza conceptual*, la habilidad de conjuntar todas las demás competencias en un todo porque deben enfrentarse con una organización sentida también como un todo funcional tanto para gestionar su realidad cotidiana como a la hora de introducir cambios.

4.1.1. *Tareas*

En un apartado anterior se señaló la dualidad de roles que afectaba a la dirección escolar y se apuntó la conveniencia de “exten-

der" la profesionalidad docente a efectos de lograr un liderazgo colaborativo fundado en los principios de la colegialidad. HORD (1987b) estudia los principales factores que afectan a la voluntad de los profesores para participar en tareas de gestión y los resume en a) el tamaño de los centros (mayor disponibilidad en los pequeños); b) el nivel educativo (mayor disponibilidad en Primaria) y c) las relaciones de la dirección con el claustro (más resistencia cuanto más se asocia el rol a lo administrativo) (pág. 25). Así pues, parece demostrado que la identificación de los profesores con funciones exclusivamente docentes se convierte en un elemento negativo a efectos de su proclividad a asumir un papel que incorpora funciones que no se consideran propias de su definición profesional. Lo primero que se evidencia en las respuestas obtenidas por HORD es que no se ha superado el concepto más tradicional de la enseñanza que hace de ésta una relación exclusivamente dialógica entre profesor y alumnos, al margen de la situación institucional y organizativa en la que se inscribe.

Una segunda consideración, que muestra lo paradójico de la situación es que los profesores deberían, en buena lógica con lo anteriormente manifestado, aceptar de buen grado la existencia de una figura directiva cuyas competencias se limitaran exclusivamente al ámbito administrativo y de gestión; sin embargo, el mismo estudio muestra que, con respecto a si los profesores deberían o no simultanear su puesto con la enseñanza, las diferencias encontradas son tan grandes que resulta difícil generalizar, si bien en el nivel de Primaria en casi todos los países se simultanea la dirección con la docencia, mientras que en Secundaria a menudo no existe tal simultaneidad; en la mayor parte de los casos, no obstante, se da algún grado de flexibilidad que permite al director elegir según su propio estilo (pág. 26). Una tercera consideración, igualmente paradójica, se deriva de lo señalado por este autor en el sentido de que el incremento de la legislación en los procesos educativos es una tendencia que se aprecia como emergente en la mayor parte de los países que ha estudiado. Lo cual es debido, probablemente, a la respuesta a demandas de padres, grupos de la comunidad, sindicatos de profesores, partidos, etc., contribuyendo frecuentemente, tales pronunciamientos, a la ansiedad y confusión declarada por muchos profesores.

La posición del director, actuando como filtro entre la comunidad escolar y la Administración, lo sume en la contradicción entre,

por un lado, las progresivas demandas a su implicación activa en iniciativas y esfuerzos de mejora y, por otra parte, la ausencia de soportes. Como consecuencia de ello el director se hunde progresivamente en los papeles burocráticos o se ve obligado a dedicar su tiempo a satisfacer las demandas externas, excluyéndose así de cualquier posible participación en los cambios. Sin embargo, no resulta posible sustraerse al hecho de que el director es una figura cuya principal responsabilidad consiste en gestionar el "contrato" educativo que el Estado tiene establecido con la sociedad SARTHORY (1985). En tal sentido no se trata propiamente de que el director tenga que ostentar necesariamente la representatividad de una u otra, Comunidad o Administración, con exclusividad, sino más bien se trata de que los directores tengan la posibilidad de implicarse directamente en la formulación de las políticas educativas locales; esto es, en la articulación de los modos en que, desde los poderes públicos, se va a dar respuesta a las demandas educativas expresadas por la comunidad. Tal parece, asimismo, la idea expresada por GLATTER (1987) cuando afirma que:

"la política en esta área debería estar basada en una detallada comprensión de las actuales pautas de trabajo y conductas y en las necesidades de desarrollo de los directivos, y éstos y sus organizaciones representativas deberían participar en el diseño de políticas y programas (...) los sistemas escolares deberían reconsiderar sus expectativas sobre los directivos: si desean que éstos sean soportes activos y promotores de mejoras, deberían reducir las cargas administrativas implicadas en las tareas y conducir a los directivos a dedicar más tiempo al desarrollo educativo" (pág. 199).

Expresiones del buen sentido, como la anterior, se ven confrontadas por el discurso tozudo de los hechos, que podría quedar representado por DONALDSON (1991), quien ofrece una pormenorizada descripción y análisis de la distribución del tiempo en relación con las tareas a abordar por parte de un director en un estudio de sí mismo mientras ocupó tal puesto. Con anterioridad a él, otros investigadores habían ya ofrecido el resultado de sus análisis, realizados siguiendo una estrategia semejante aunque tomando a otros directores como objeto del estudio. Tal es el caso de HALL, MACKAY y MORGAN (1986), quienes, en un estudio realizado sobre cuatro directores de secundaria a lo largo de un año, encontraron como notas comunes más destacadas de las tareas acometidas las siguien-

tes: inversión de más tiempo en actividades de enseñanza (en docencia directa) que en la dirección profesional de las materias de enseñanza; inversión de más tiempo en “operaciones” y “gestión humana” que en “política educativa”; fragmentación, variedad e intensividad de las tareas, indefinición de reglas relativas a los procedimientos utilizados para la negociación (pp. 11 y sig.); en cuanto a las tareas mismas, los autores las categorizaron en los siguientes grupos: enseñanza, representación, política educativa y curricular; rutinas administrativas y gestión; contactos y gestión del personal –interna y externa– (pág. 15); respecto a tales contactos, cuando estaban referidos a los profesores, tanto si eran planificados como si no lo estaban, llama la atención el contexto en el que éstos se producían mayoritariamente (pasillos, patios de recreo, salas de profesores, etc., su multiplicidad y su escasa duración (pág. 69).

Lo que parece desprenderse de la última investigación reseñada es que el director conduce su práctica “arrastrado” por las circunstancias y el propio flujo de los acontecimientos; las rutinas administrativas y las relaciones personales absorben la mayor parte de su dedicación, exceptuando la docencia. La misma observación, expresada por KENT (1989) en términos de que “una parte considerable de la tarea del director consiste en reaccionar a los eventos” (pág. 11), le ha llevado a considerar que las decisiones en los ámbitos de la enseñanza institucional tengan a menudo carácter retroactivo, de ahí que el término que antes hemos utilizado para hablar de conducción de su práctica por parte del director, no sea probablemente el más apropiado. ¿Pero es esa una nota caracterizadora del trabajo de dirección o se trata más bien de una característica no imputable al puesto sino extensiva a otros ámbitos de la educación institucional? De creer a SCHÖN (1986) se trataría más bien de esto último, habida cuenta que este autor considera que las decisiones en la enseñanza han de tomarse en un contexto de incertidumbre y por medios “turbulentos” (pág. 38). Precisamente esa misma razón lleva a DUBIN (1991) a pronunciarse en defensa de volver a la proactividad en la toma de decisiones, insistiendo en la necesidad que para ello representa disponer de fuentes de información adecuadas. Pero en definitiva, la indefinición en los límites de actuación de los directores, así como las dificultades encontradas en el ejercicio de su autoridad, se traducen en “stress”, o al menos tales son los efectos señalados por HALL, MACKAY y MORGAN (1988: 80), que utili-

zaron como criterios para describir los ámbitos de tareas acometidas por los directores los de: comunicación, gestión humana y asignación de funciones.

En relación con el último de los criterios señalados podría considerarse la redistribución de las competencias atribuidas a la dirección a fin de sensibilizar a otros colegas, a la vez que prepararlos, para su posible acceso a la posición directiva; pero en general, como ya se señaló, los profesores se identifican a sí mismos más como profesores que como gestores y ello, independientemente del nivel educativo. Pero, en su comentario a la disponibilidad de los profesores para asumir responsabilidades de gestión y acceder a la dirección de los centros, HORD (op. cit.) señalaba como una de las variables precisamente el nivel educativo. DUKE (1987) se sirve de las descripciones de tareas realizadas por los directores para ir más allá señalando que tales descripciones ponen de manifiesto severas diferencias de expectativas entre los directores de Primaria y Secundaria. Lo atribuye a las diferencias existentes a su vez entre el comportamiento de los alumnos, las expectativas de la comunidad y la implicación de los padres; las posibilidades de coordinación de programas cuando estos son más extensos y complejos; la existencia de un soporte de personal de administración; etc. (pág. 39). Las explicaciones de DUKE parecen especialmente plausibles si se toman en cuenta la clasificación de buen número de tareas desempeñadas por los directores de Secundaria que, basándose en una investigación realizada por la NASSP en 1981, el mismo autor clasifica por su rango (pág. 44). Entre aquellas a las que los directores declaran dedicarse en mayor medida se encuentran las de gestión, personal y conducta de los estudiantes y entre las que les suponen menor dedicación las de desarrollo profesional, planificación y relaciones con la comunidad. Por contra, las que declaran que deberían requerir su mayor dedicación son las de desarrollo de programas, personal y gestión escolar, frente a las que consideran en último lugar que son las de la administración externa, la conducta de los estudiantes y el desarrollo profesional.

Un estudio de DRAKE y ROE (1986, págs 153 y ss.), en la misma línea que el anterior, agrupa las tareas a desempeñar por los directores en las siguientes categorías: instrucción, currículum, estudiantes, profesorado, comunidad, finanzas y espacio. En relación con el desglose de las tareas integradas en estas categorías, se men-

cionan como las prioritarias las siguientes: iniciar la mejora en métodos y técnicas de enseñanza, lograr que los *curricula* se ajusten a las necesidades de los estudiantes, dirigir a los profesores para que motiven a los estudiantes, dar a los profesores la oportunidad de individualizar sus programas y dirigir a los profesores para que coordinen y articulen las asignaturas que enseñan; entre las menos importantes se enuncian las siguientes: implicarse en los asuntos de la comunidad, integrar estructuralmente las actividades de la escuela, mantener los registros escritos y realizar otros deberes administrativos asignados. En cuanto al porcentaje de tiempo invertido en la realización de las tareas, se señala que el máximo se registra en actividades extracurriculares, supervisión y orientación a los estudiantes, asuntos de los profesores, evaluación de profesores y comunicaciones escritas; por contra, la menor dedicación temporal es a entrevistas sobre asuntos de educación, lecturas especializadas, gestión de contratos y supervisión del personal no docente. Frente a todo lo cual el uso del tiempo que se manifiesta como más deseable por parte de los directores correspondería a evaluación de profesores, desarrollo de *curricula*, supervisión de estudiantes, asuntos de los profesores e informes escritos.

Las investigaciones mencionadas resultan suficientemente expresivas como para permitirnos enmarcar el discurso acerca de las tareas de la dirección entre los siguientes extremos. Por un lado, las principales dimensiones o categorías de tareas se revelan como las de ámbito curricular (programas, docencia, etc.), gestión administrativa (administración externa e interna) y relaciones interpersonales (profesores, alumnos, padres —en menor medida—). Por otra parte, lo que preside de hecho la dedicación de los directores a unas u otras tareas es la reacción ante las presiones ejercidas por los colectivos de profesores, padres, alumnos y Administración, lo que hace que los directores se perciban y sean percibidos como escasamente capaces para tomar iniciativas. En tercer lugar, los propios directores no parecen demostrar especial interés en implicarse en tareas relacionadas con la administración externa, la conducta de los alumnos o el desarrollo profesional de los profesores; ponen por el contrario su énfasis en tareas relativas a programas (planificación, desarrollo, evaluación), gestión del personal y burocracia interna. Es evidente que tales parámetros deben resultar suficientes para delimitar el tratamiento del apartado de las tareas de la dirección; pero

no resulta menos evidente que de los mismos emergen a su vez una serie de dilemas que atraviesan el ejercicio de la dirección, cuando no la propia definición de la figura y/o la función. Tal es el caso, aparte los derivados de las líneas anteriores, con los relativos a intenciones y efectos; teoría y práctica; implicaciones de comunidad, profesores y alumnos con sus actitudes respectivas; iniciativa individual y estructuras, etc. Otros son los explícitamente aludidos y comentados por CALDWELL (1993: 175) que, de manera resumida, se cifran en los siguientes: entre la centralización y la descentralización, la retórica y las realizaciones, la homogeneidad social y el multiculturalismo, la exclusividad y la participación, la jerarquización y el consenso.

A partir de aportaciones en este sentido hemos sistematizado siete grandes facetas, esto es, hemos ordenado en torno a siete aspectos generales las actividades por las cuales puede ser identificado, y puede él mismo identificarse, un profesor en su desempeño de funciones directivas. No quiere ello decir que tales aspectos le estén vedados a cualquier otro profesor sino que, en la medida en que cualquiera de ellos los atienda de manera preferente o con mayor dedicación, cabrá identificarlo con el ejercicio de la dirección; a la inversa, el acceso de cualquier profesor a puestos de dirección implica, desde nuestro supuesto, que deberá producirse un desplazamiento, o mejor una ampliación, de sus competencias como profesor a la de los aspectos aquí mencionados.

Sistematizando distintas perspectivas hemos llegado a la definición de cuarenta y una competencias o facetas del papel de los directores reales y posibles, practicadas al menos en otros contextos, que definirían según la frecuencia, intensidad y localización de su práctica el puesto de trabajo de director escolar. Son facetas moldeables por estilos personales o colegiados de entender cada una de ellas, por supuesto, pero nos sirven para entrar en el análisis de la realidad representada por las muestras de directores y de profesores que hemos consultado. Hemos definido, pues, metodológicamente un modelo en torno al que contrastar cómo se perciben a sí mismos los directores, cómo entienden ese papel los profesores y cómo, unos y otros relacionan ese modelo con su particular concepción de la calidad de la enseñanza. A partir de la aclaración que hemos hecho anteriormente se comprende que con la indagación de estos aspectos no aspiramos a definir el *deber ser* de la dirección de centros.

En qué medida se debe desempeñar cada una de las funciones, hasta qué punto unas y otras son propias de la dirección, se consideran o no pertenecientes al papel de director escolar; es, precisamente, el primer problema metodológico a resolver, puesto que es a partir de esta "realidad asumida" desde donde podremos pensar la viabilidad de modelos alternativos. La bondad de éstos no queda justificada sino desde otras bases normativas.

En consecuencia, a partir de diferentes perspectivas de investigación, considerando distintos contextos educativos y contando con la configuración del puesto de trabajo en nuestra realidad educativa, se ha elaborado un listado de tareas que desarrollan o pueden desarrollar los directores. Buscamos una relación de actividades no demasiado prolija para que resulte manejable dentro del procedimiento de investigación y que, al mismo tiempo, se refiera a acciones nucleares del puesto directivo que despierten un claro significado en los directores que van a participar en la investigación.

El listado que sigue relaciona la formulación de las cuarenta y una actividades que han sido sometidas a la valoración de los directores; el número que acompaña a cada una de ellas es el lugar que ocupa en el cuestionario y servirá para identificarlas en cualquier relación o comentario que realicemos en este informe.

Funciones pedagógicas de asesoramiento (PI)

1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor.
4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia.
5. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación.
6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a.
7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc.
14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes.

Funciones de coordinación (CP)

2. Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por los profesores.

3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas.

8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido.

9. Evitar que unos profesores/as sobrecarguen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa.

10. Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días.

11. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares.

13. Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro.

Facilitación de clima social (CL)

15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as.

16. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as.

17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan.

18. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter profesional.

19. Estimular y tener reuniones con estudiantes.

20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc.

21. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres.

23. Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro.

Funciones de Control (C)

12. Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.

22. Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patios, etc.

24. Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.

25. Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos.

26. Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.

27. Desarrollar algún procedimiento de evaluación de centros, de sus actividades, resultados, etc.

Funciones de difusión de información (I)

28. Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.

29. Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer.

32. Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.

Funciones de Gestión (G)

30. Ocuparse de la gestión económica.

31. Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.

39. Preocuparse por el logro de recursos, aparte de los que concede la Administración.

40. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases.

41. Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.

Funciones de Representación (R)

33. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior.

34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja.

35. Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Direc. Provincial, etc.).

36. Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.

37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás.

38. Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores.

4.2. Los grupos de actividades

Las actividades que figuran en la relación se presentan agrupadas en una serie de facetas básicas de la función que analizamos a las que, en lo sucesivo se hará acompañar de una clave que sirva para su identificación: **asesoramiento pedagógico** individual a los

profesores (PI), **coordinación** entre profesores (CP), **facilitación de un clima social** en el centro (CL), **control** (C), **difusión de información** (I), **gestión** (G) y **representación** del centro (R).

Antes de pasar a ofrecer un panorama general sobre las valoraciones que las actividades en su conjunto merecen a la muestra de directores y de profesores que hemos consultado, daremos una visión más pormenorizada de cada uno de esos subgrupos, dado que en su seno existen peculiaridades internas que conviene señalar. A fin de cuentas, la conexión que hemos realizado, si bien se basa en semejanzas que desde nuestro punto de vista son defendibles lógicamente, también es cierto que, en ocasiones, el agrupamiento en bloques es discutible. Su principal funcionalidad ha sido metodológica.

Funciones Pedagógicas (PI)

El asesoramiento pedagógico a los profesores en ejercicio y la generación de dinámicas tendentes a la revisión permanente de las formas pedagógicas adoptadas por los profesores y los supuestos sobre los que éstas se construyen, es una función que internacionalmente (salvando las diferencias entre sistemas) tiende a asociarse al nombre de “supervisión docente”, distinguiéndola de la supervisión administrativa que suele asociarse con el ejercicio de la Inspección educativa. La delimitación de la función no implica en todos los casos su asignación a personas específicas, por lo que, en la mayor parte de los casos, se entiende como una de las competencias de la dirección escolar. Quienes ostentan la dirección, ejercen supervisión docente sobre los profesores cuando les ayudan a revisar los planteamientos que rigen sus prácticas pedagógicas, la preparación de estas prácticas, las prácticas mismas o su evaluación, sugiriéndoles la adopción de cambios para los que, a su vez, se les propone alternativas.

El asesoramiento pedagógico no tiene que ver con la responsabilidad de los profesores y su obligación de rendir cuentas de algunos aspectos de su trabajo, sino más bien con la del director, quien tiene que garantizar una mínima coherencia pedagógica entre el equipo de profesores a fin de que sus actuaciones, individuales y/o colegiadas, contribuyan a la realización del proyecto común que a cada centro se le supone o se le exige, según los casos. No obstante ello, a la luz de la experiencia comparada, se muestra que, entre nosotros, la intervención de los directores en el asesoramiento pedagógico a los profesores de su centro es un cometido discutible, polémico y

controvertido. Estamos ante el clásico dilema que en ocasiones plantea el enfrentamiento entre la libertad pedagógica, como derecho y prerrogativa individual de cada profesor, frente a la puesta en común de un proyecto educativo compartido que, en tanto coordina a sujetos en unas ideas y directrices puede pensarse que resta libertad. Un proyecto que no nacerá ni crecerá espontáneamente sino estimulado, tarea a la que está llamada la dirección del centro. No se trata de que consideremos que el dilema sea así inevitablemente, sino más bien que podría formularse de esta forma. La autonomía individual en muchos casos, a parte de justificarse por un derecho y por la conveniencia de obstruir iniciativas de cambio, puede ser también la cobertura de la arbitrariedad, de la inseguridad y de la falta de compromiso, más que la defensa de ideas firmes con apoyaturas defendibles.

En cualquier caso es un dilema que nos sitúa ante la opción de, por un lado, un modelo de profesor aislado, autónomo, libre, que no da cuentas a nadie de su práctica, que traduce en la privacidad de las aulas su forma de entender la educación, la enseñanza de su materia, cuyo poder sobre los alumnos no tiene más límite que su ética personal y una reglamentación genérica que le obliga a unas actividades laborales; por otra parte está el modelo profesional de práctica colegiada que se comunica, analiza y comparte, que se ejerce coordinadamente, no porque esta condición sea en sí misma positiva, pues puede haber consensos para defender cosas indefendibles, sino porque es una exigencia de coherencia para quienes reciben la enseñanza. La cultura de la colaboración colegiada plantea problemas, es costosa en tiempo de preparación, puede aumentar las tareas del profesor, pero en un sistema de especialización curricular en el que varios profesores se encargan de la educación de unos mismos alumnos es una exigencia. Esa cultura hay que vertebrarla y estimularla y en nuestro sistema educativo no hay figura más cercana que la dirección de centros para ese cometido.

Las tareas concretas que hemos contemplado en este apartado abarcan la metodología, los contenidos, la evaluación, el trato a los alumnos, la programación y las dificultades de los alumnos.

1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor.

4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia.

5. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación.
6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a.
7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a los alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc.
- 14.- Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes.

Funciones de Coordinación (CP)

La dimensión de coordinación ha cobrado una cierta relevancia entre nosotros, al menos en el discurso pedagógico promovido en torno a la reforma educativa que, a su vez, ha quedado estructurada en torno a la LOGSE. En este contexto se ha diseñado un sistema curricular que dice prever menos intervención y concreciones propiciadas desde las administraciones educativas en favor de la capacidad de autogobierno de los centros. Esta remodelación del control sobre el currículum se justifica mediante dos argumentos principales: que es una forma de poder adaptar mejor la enseñanza a las condiciones concretas de cada contexto y que de esta forma los profesores cobran un mayor protagonismo en los centros. La mayor autonomía, en tanto quede el currículum más indeterminado en las directrices tomadas por la Administración, parece que nos situaría en un contexto organizativo semejante al ofrecido por los sistemas o experiencias en los que se ha apostado por el llamado “desarrollo del currículum basado en los centros”. El cambio del currículum, la realidad de la práctica curricular, tienen lugar en un contexto preciso que es el centro escolar. O tiene lugar la innovación ahí o, como mínimo, se cercenan sus posibilidades en los aspectos que exigen ser planteados como reto colectivo. Si el desarrollo curricular consiste en la impartición de temas en cada materia, ejecución de los programas o cumplimiento de las propuestas contenidas en los libros de texto, evidentemente la coordinación es una pérdida de tiempo y de energías. La realidad de la práctica, siguiendo esos derroteros, ha propiciado, precisamente, muy poco las funciones de coordinación en la enseñanza del sistema público, al haber asentado un modelo implícito de relación unidireccional entre la administración que determina y los profesores que individualmente ejecutan.

Este aspecto de la política y práctica curriculares, defensor de la colegialidad vertical y horizontal amparada en el espacio de auto-

mía delegado a los centros, es coherente con toda una corriente de reformas educativas que bajo el lenguaje de la descentralización, el acercamiento de los servicios a los consumidores y la profundización de la democracia sirve a proyectos políticos y culturales contradictorios: por una parte dice conceder protagonismo a los agentes educativos cercanos a los consumidores -a la comunidad educativa en nuestro caso-, mientras que, por otro lado, renuncia a proyectos más universales de innovación en los sistemas educativos, lo que es muy coherente con los nuevos lenguajes del neoconservadurismo.

Es, precisamente desde este modelo organizativo, coherente con una política curricular más descentralizada, cuando se reclama la coordinación para no degradar la calidad del servicio ofrecido por los centros y no fomentar más la "anarquía organizada" que ya es cada uno de ellos, amparada en las prácticas de privacidad pedagógica que hemos comentado. La función coordinadora en los centros es el mecanismo para hacer viable ese tipo de desarrollo curricular que reconoce y concede espacio de decisiones sobre los contenidos y los métodos pedagógicos a los profesores. Hasta el punto esto es así que las funciones de coordinación, su adecuado ejercicio, son condición sin la cual la autonomía de los centros es imposible de alcanzar, pues, en su ausencia, las indeterminaciones favorecidas desde la administración pasarían a convertirse en una dispersión individualista de cada profesor, fomentadora de una anarquía curricular y de una falta de homologación entre centros. Una autonomía sin adecuada organización aumenta las discontinuidades curriculares entre los centros obstaculizando los procesos de transición de los alumnos de un centro a otro y de un determinado nivel al siguiente. La autonomía creemos que debe entenderse como una concesión o conquista para el ejercicio de una mayor responsabilidad que hay que acordar como proyecto del centro, si es que la predicada autonomía va a ser una práctica real y no va quedarse en una mera declaración retórica.

Otra línea argumental, bastante transitada en el pensamiento y en la investigación educativa, es la que hace referencia a la relación entre estilos personales de docencia y la socialización profesional de los docentes en los hábitos de comportamiento de la enseñanza y del desarrollo del curriculum (LORTIE, 1975). El individualismo pedagógico, aunque se legitime por ser condición para el ejercicio de los derechos de libertad de cátedra y libertad pedagógica, es una forma de concebir el trabajo pedagógico que desconsidera una rea-

lidad contundentemente demostrada: la de que los profesores, con todos los matices personales que se quiera, realizan una práctica muy semejante unos a otros, desarrollan prácticamente las mismas tareas académicas en el aula y fuera de ella, proponen estilos de aprendizaje bastante similares a los estudiantes y representan, en suma, una cultura profesional muy coherente dentro de los sistemas educativos y en cada centro en particular. Una homogeneidad que es compatible con su traducción en estilos concretos particularizados.

Si es verdad que cada cual tiene su estilo, no es menos verdad que no hay nada más parecido a un profesor que otro profesor. ¿Dónde reside la fuerza desencadenante de este parecido?; obviamente en los procesos de socialización profesional que, por ósmosis, dan lugar al aprendizaje de una forma de hacer y de pensar muy semejantes en todos los miembros de esta profesión. La experiencia de la que se nutre esa socialización procede de haber sido estudiante durante mucho tiempo y del ejercicio de la profesión misma dentro de las condiciones de trabajo que presenta el puesto laboral en su contexto más propio: el centro escolar. Los trabajos de sociología profesional han resaltado la importancia de la primera incardinación a la realidad laboral en las organizaciones educativas como responsable de la adquisición de un determinado estilo docente. Experiencia que, para bien o para mal, presta una impronta a las posibles ansias de innovación que los candidatos individuales pudieran portar a su nuevo trabajo. El centro es determinante o un refuerzo que se monta ya sobre otra experiencia de una forma de comportarse que puede enfatizar el individualismo-aislacionismo o la cooperación enriquecedora que respete la disidencia razonable y la libertad personal, pero no a costa de la incoherencia para los alumnos, que creemos es una obligación con prioridad sobre la libertad pedagógica entendida como individualismo encastillado que no da cuentas ante nadie.

Finalmente, cabe aducir que las prácticas de organización del trabajo están cambiando en los contextos laborales, alterando la dimensión social del trabajador en el mismo ejercicio de la tarea. Tendencias que acaban repercutiendo en la percepción y en las propuestas para el trabajo de los profesores en las organizaciones escolares. Si la organización escolar se consideró como prototipo de las organizaciones modernas, jerarquizadas y taylorizadas, hoy es desde las organizaciones no-escolares desde donde emigran modelos alternativos de organizar el trabajo. Nos estamos refiriendo a la transi-

ción desde el trabajo ensamblado en cadena, que diluye la complejidad de la tarea en acciones parciales yuxtapuestas de acuerdo con una determinada lógica dominada e impuesta por la racionalidad del experto amparado por la jerarquización de funciones, a las formas cooperativas de organización del trabajo, lo que se ha denominado como postfordismo (MURRAY, 1991).

El principal sentido de las funciones de coordinación se explica, en consecuencia, por su relación con las del asesoramiento pedagógico, dirigiéndose a verificar si potenciar un proyecto común se considera pertinente a las competencias de la dirección. En el grupo de actividades de coordinación contemplamos la persecución de objetivos comunes del proyecto educativo y la coordinación pedagógica (métodos de enseñanza, evaluaciones, tareas exigidas a los estudiantes, exámenes), así como conexión entre materias impartidas por distintos profesores, o la realización de actividades que sobrepasan el cometido de profesores particulares y exigen inevitablemente una planificación conjunta, como es el caso de las actividades culturales y extraescolares. Extendemos también el sentido de la coordinación a las llamadas transiciones curriculares que tienen lugar cuando los alumnos ingresan por primera vez en el centro, que tendrían que ocupar una cierta atención, más allá de procurar cubrir posibles déficits en contenidos o habilidades básicas que deba atender cada profesor de acuerdo con su especialidad.

Las tareas concretas contempladas en este grupo son las siguientes:

2. Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por los profesores.

3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas.

8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido.

9. Evitar que unos profesores/as sobrecarguen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa.

10. Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días.

11. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares.

13. Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro.

Funciones de facilitación del Clima social (CL)

La categoría "clima social" se utiliza aquí en sentido diferente al del concepto, por lo demás últimamente sometido a controversia, de clima organizativo. Se integran bajo la expresión de clima social aquel conjunto de actividades encaminadas a favorecer que se generen y mantengan unas condiciones de vida y de trabajo que hagan posible el ambiente de colaboración en el conjunto de las dimensiones que configuran la vida del centro, tales que éstas resulten lo más estimulantes para el trabajo intelectual, el desarrollo moral de sus componentes y su socialización en un marco democrático.

La situación que definía a los centros escolares como lugares en los que se recibía casi con exclusividad instrucción académica o, lo contrario, en los que se inductaba, como fórmula para la socialización política de los alumnos, ha cambiado. Los centros escolares son espacios de vida y marcos para relaciones plurales en los que, como consecuencia, resulta inevitable la confrontación y el disenso; pero en los que, con la misma inevitabilidad, hay que buscar fórmulas de convivencia y trabajo colaborativo que hagan posible el trabajo orientado al cumplimiento de un proyecto común. Todos aquellos que comparten una buena porción de su tiempo diario en los centros escolares, independientemente de su rol en el mismo o de la orientación de sus principios pedagógicos y sociales, trasladan a ese espacio vital, proyectándolas, vivencias generadas en otros ámbitos de su cotidianeidad. Ni siquiera desde la mayor ingenuidad puede suponerse que el mundo escolar es ajeno al resto del mundo de la vida y, por lo tanto, pretender cumplir con un proyecto pedagógico significa también aunar posiciones para construir un proyecto de convivencia orientado por los mismos principios educativos que deben regir el desarrollo de las tareas académicas.

La dirección escolar, que desde el principio estamos definiendo como la responsable de la actualización de un proyecto, se encontrará hipotéticamente implicada en garantizar por todos los medios las condiciones para que éste sea posible. El clima social es algo más que el ambiente organizativo. Es el "ethos", en su sentido etimológico de "costumbre", esto es, el modo habitual de hacer las cosas que se encaminan a un fin; no es, en consecuencia, una precondition o un telón de fondo, sino algo que se construye en la medida en que se conducen las prácticas mismas. En este sentido, favorecen un clima positivo para el cumplimiento de un fin supuesto los modos de actua-

ción que se orientan cada uno de ellos por sí mismos a su cumplimiento. En el ámbito escolar, la condición educativa no está vinculada con exclusividad a las actividades instructivas sino que cualquier otra que se produzca en el seno del mismo, a cargo de cualquiera de las personas que directa o indirectamente intervengan, debe estar regida por idéntica intención educativa.

Las actuaciones de la dirección, desde esta perspectiva, no sólo deben enmarcarse en un clima apropiado que las garantice, sino que deben ellas mismas orientarse hacia la creación y el mantenimiento de ese clima. A nuestro juicio tal orientación viene caracterizada por el desarrollo de tareas específicas vinculadas fundamentalmente al trabajo con profesores, alumnos y padres en una triple dimensión: mediar en los conflictos y estimular la integración, ayudar personal y profesionalmente a los profesores y posibilitar y animar a la participación de alumnos y padres en los procesos de toma de decisiones colegiadas.

En virtud de todo ello hemos formulado las siguientes actividades como aquellas que más y mejor pueden caracterizar el trabajo del profesor en relación a la función que describimos:

15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as.
16. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as.
17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan.
18. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter profesional.
19. Estimular y tener reuniones con estudiantes.
20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc.
21. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres.
23. Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro.

Funciones de Control (C)

El control es probablemente uno de los aspectos más controvertidos en las organizaciones escolares. Constituye uno de los principios más clásicos de la teoría organizativa y es, por lo mismo, uno de los que se ha visto más cuestionado por la crisis de los planteamientos tradicionales en torno a la organización en la que estamos inmersos desde hace al menos un par de décadas. De hecho, en ocasiones ha llegado a plantearse la dirección escolar y el asesoramiento

to a los profesores como "tecnologías del control", en el sentido en que ambas funciones encubren en realidad intentos de homogeneizar y estandarizar los comportamientos de los miembros de la organización para garantizar la efectividad de éstas organizaciones como instrumentos de dominación y de socialización de los ciudadanos en pautas de sumisión. Una perspectiva menos radicalizada sitúa al control como una función asociada a los diferentes ámbitos de responsabilidad que corresponden a cada profesor en el ejercicio de sus competencias académicas, laborales y sociales.

En sentido estricto, las funciones de control están vinculadas a las de planificación. Es decir, se somete a control aquello que previamente se ha previsto, lo que se refiere no sólo a logros, sino también a utilización de recursos, asignación de grados de responsabilidad en el cumplimiento de las tareas y, en definitiva, todo el conjunto de elementos y su disposición que prefiguran una determinada secuencia de desarrollo de las actividades. La atribución de las funciones de control a la dirección resulta, desde este punto de vista, lógica por cuanto es a la dirección a quien incumbe la responsabilidad última de garantizar el cumplimiento de los fines externamente asignados a la institución escolar, como también la de aquellos que ella misma, a través de sus órganos de participación y decisión, se atribuye como propios. En consecuencia, forma asimismo parte de su responsabilidad velar porque el desarrollo hacia el logro de tales fines sea acorde con los mismos.

No hay, por tanto, que establecer la correspondencia entre control y búsqueda de eficacia o eficiencia, independientemente del significado que estos términos tienen en el contexto de las organizaciones escolares.

12. Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.

22. Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patios, etc.

24. Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.

25. Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos

26. Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.

27. Desarrollar algún procedimiento de evaluación del centros, de sus actividades, resultados, etc.

Funciones de Información (I)

La importancia de las actividades de carácter informativo para la dirección se deriva de que desde ésta se mantienen múltiples relaciones con diferentes instancias, grupos sociales, niveles de la administración, representación política y hasta empresas privadas (editoriales, proveedores en general, empresas de servicios, etc.) La red de contactos que, en consecuencia, se genera en torno a la dirección es muy amplia y variada y de cada uno de esos contactos se deriva información de diferente magnitud y contenido. De los flujos de información que se generen en el seno de la organización y en su entorno, esto es, entre sus miembros y aquellos que tienen algún papel que cumplir en las decisiones que afectan a la vida de la institución, depende el éxito de otras de las actividades ya enunciadas o que comentaremos posteriormente (favorecer un determinado clima, coordinación, representación).

De entre esas varias instancias apuntadas con las que se mantienen frecuentes contactos desde la dirección, tres son las que nos merecen especial atención por la firmeza de sus vínculos con las actividades educativas: a) la Administración educativa, fuente de la que emanan las principales disposiciones que afectan con carácter general a la vida de todos los centros, regulando amplios aspectos de su funcionamiento; b) las que podrían emplazarse en el llamado "medio interno de la organización", por referencia a todos aquellos que integran la organización en sentido estricto conviviendo cotidianamente en el mismo (profesores, alumnos, personal no docente) y, dentro de esta categoría, merecen destacarse, como es obvio, profesores y alumnos; c) otras instancias que manifiesten un especial interés por aquello que ocurra en los centros o por los resultados escolares (padres, autoridades municipales, instituciones religiosas o recreativas, empresas, otros centros escolares).

El contenido, frecuencia, vehículos, etc. de la información estará en relación con la instancia a la que ésta se dirija; pero, independientemente de ello, a la dirección cabe adoptar una posición más activa (generando información) o pasiva (limitándose a regular el flujo de la información), posición que puede ponerse en relación con el modelo implícito de dirección y hasta de organización que se asuma. De entre el conjunto de grupos de actividades atribuibles a la dirección, las relativas a la información no son, en consecuencia, determinantes del modelo pero sí tienen suficiente interés como para

que merezca detenerse en ellas como caracterizadoras de una determinada concepción y estilo del ejercicio de la dirección.

28.- Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.

29.- Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer.

32.- Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.

Funciones de Gestión (G)

La categoría de las funciones de gestión requiere unas aclaraciones previas. En primer lugar, el término "gestión" en literatura organizativa es suficientemente amplio en sus significados como para abarcar buena parte de las actividades que a efectos de nuestra investigación aparecen agrupadas bajo otras categorías. Se ha reservado su uso restringido, en nuestro caso, para hacer referencia a aquellas actividades vinculadas a la gestión de las infraestructuras y recursos de toda índole (luego, también educativos) y a los aspectos relativos a la gestión de los aspectos burocrático-administrativos. En segundo lugar, la incorporación de las actividades agrupadas bajo el término de gestión en nuestro amplio listado de tareas no indica que se las atribuyamos a la dirección (o, al menos, no con carácter exclusivo) sino que parte de la constatación de que tales tareas son descritas frecuentemente por los directores como algunas de las que se ocupan y se trata de constatar en qué medida los directores de nuestra muestra las asumen asimismo como propias, identificándolas como parcialmente definitorias de su rol directivo.

Resulta cuanto menos curioso constatar cómo en la literatura organizativa las tareas que nosotros caracterizamos a efectos de este estudio como de gestión constituyen funciones delegadas de la dirección o bien de asesoría a la misma. Sólo en el caso de la literatura especializada en organizaciones escolares aparecen con la mayor frecuencia vinculadas al ámbito de la dirección (como mostró, por ejemplo, HANDY, 1984). Cabe entender que buena parte de las estrategias que establezca el director para su centro estarán determinadas por alguna o varias de las tareas que se incorporan en este apartado. Los recursos que provee la Administración nunca son suficientes para los centros, no en razón de su cantidad, sino porque estos tienden a ser estandarizados y no responden sino mínimamente

a los propósitos educativos de la institución, desde la que deben ajustarse los formatos. La gestión económica cae claramente dentro de la esfera de la responsabilidad legal, lo que, en consecuencia, exige su control; eso resulta igualmente aplicable a la documentación mínima del centro (expedientes, actas, etc.). Cualquiera de estas tareas, no obstante, están bastante alejadas de lo que podría denominarse liderazgo pedagógico por lo que su enunciado sólo se justifica como reflejo de la tendencia dominante a delegarlas (¿o relegarlas?) al mínimo cumplimiento a que obliga la responsabilidad legal o a la falta de identificación del conjunto del profesorado con las mismas.

Las tareas o funciones de gestión que contemplamos son las siguientes:

30. Ocuparse de la gestión económica.

31. Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.

39. Preocuparse por el logro de recursos, aparte de los que concede la Administración.

40. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases.

41. Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.

Funciones de Representación (R)

Todo directivo está implicado, por razón de su cargo, en el desarrollo de relaciones interpersonales múltiples y superiores en número a las de cualquier otro profesor. El director encarna, de manera simbólica, la representación del centro, por lo cual debe enfrentarse y abordar una serie de tareas de diferente índole de complejidad, yendo desde las más simples de la mera representación con su presencia física, a las más complejas consistentes en dotar al centro de una identidad diferencial frente al resto, en la que puedan vincularse todas las personas que integran la organización. La importancia de las funciones de representación se ha acrecentado a partir de los análisis realizados desde la perspectiva del simbolismo organizativo; sólo desde tal perspectiva cobran su verdadera dimensión tareas que aparentemente no afectan al núcleo duro de la gestión de los centros y que, en consecuencia, habían sido tradicionalmente menospreciadas. Tal es el caso, como ejemplo más significativo, de

la captación de alumnos. No se pretende con su mención insinuar que los centros deban ahora plegarse a las condiciones de mercado extendidas al sistema escolar por los partidarios de la libre elección; se trata, por el contrario, de resaltar el papel activo de los centros (representados por su director) en el seno de las comunidades en que están ubicados mostrando ante éstas la sensibilidad con que responder a sus características diferenciales y las características asimismo diferenciales de la oferta educativa institucional.

Las funciones de representación se traducen en modos muy diferentes, englobando una gran variedad de tareas que tienen escasa dimensión consideradas aisladamente. En tal sentido, es posible caracterizar como actividades orientadas al cumplimiento de la función tareas como: cumplir con protocolos legales y/o sociales; estar a disposición de cuantas personas lo soliciten por su rol; potenciar, establecer y mantener los contactos externos al centro; recabar información de diferentes fuentes que le permita acrecentar el conocimiento de su organización y de las percepciones y valoraciones que diferentes instancias realizan de la misma; transmitir información del centro a instancias externas; sintetizar –y convertir en expresión– el sistema de valores dominante en el centro; defender los intereses del centro, etc.

Las seis tareas seleccionadas en nuestro listado, sin agotar todas las mencionadas en el párrafo anterior, sí constituyen las que más preocupan a los directores de centros escolares, ya sea como residuos de situaciones anteriores en que éstos gozaron de menor autonomía, ya como respuesta a nuevas exigencias planteadas por los actuales desafíos a los sistemas educativos (actualización permanente de la formación del profesorado, por ejemplo).

33. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior.

34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja.

35. Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Direc. Provincial, etc.)

36. Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.

37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás.

38. Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores.

4.3. Dimensiones para la ponderación de las actividades

El espacio profesional no se agota en la definición de conductas, sean éstas observadas o relatadas por los mismos sujetos que las desempeñan, sino que es preciso entender referentes ideológicos que acompañan a la percepción y desarrollo de esas funciones, es decir que hay que acceder de alguna forma y en alguna medida a los significados de tales tareas o funciones. Nosotros nos hemos acercado a la práctica a través de la valoración que hacen los directores de la frecuencia de práctica de las actividades y de la conflictividad que potencialmente o realmente generan; hemos querido acceder a los significados pidiendo a los directores que evalúen el significado de las funciones que se les presentan en tanto las vean más o menos relacionadas con “el buen funcionamiento de los centros”, es decir, en tanto las crean implicadas con sus particulares modos de entender la calidad de la enseñanza desde su definición institucional en el centro. En primer lugar les demandamos que consideren la pertinencia o no de las distintas actividades, dimensión que tiene que ver tanto con la percepción o realidad de la práctica, como con el significado que le atribuyen. Obviamente la importancia que se concede a una determinada función directiva puede no corresponderse con su práctica real, ni el tiempo declarado de su práctica con el que sería necesario invertir (DRAKE, 1986, pág. 24).

Cada una de las actividades fue valorada por la muestra de directores en estas cuatro dimensiones:

- a) pertinencia
- b) relación con el buen funcionamiento del centro
- c) frecuencia de su práctica
- d) conflictividad que puede generar su práctica

Las dos primeras atienden fundamentalmente al propósito de explicitar en las muestras de directores y de profesores los supuestos subyacentes en las definiciones dominantes, ya sea del ejercicio de la dirección, ya sea de la calidad de los centros escolares. Las dos siguientes apuntan hacia modalidades más explícitas de la práctica, en particular la atribución de frecuencia de realización de las actividades sugeridas y la conflictividad que se les supone a cada una. La complejidad de las relaciones entre las cuatro dimensiones justificará que se comenten más pormenorizadamente en este apartado. Por el momento hay que señalar, a modo de introducción, que si las dos

primeras revelan el modelo implícito dominante, las otras dos muestran la coherencia de la práctica con ese modelo.

A) La dimensión resumida bajo el término **pertinencia** hace referencia a la valoración que los directores y profesores conceden a cada actividad o tarea según se considere que el ejercicio de esas actividades incumben plenamente o no al puesto de director tal como lo entienden sus ejecutantes actuales y posibles. La oportunidad de esta dimensión no requiere más justificación: se busca la ponderación de actividades de acuerdo con la asunción o no de su ejercicio. Se trata de establecer la representación que tienen los directores y los profesores de la función que desarrollan aquéllos, lo que no significa que la realicen en la misma forma y manera en que la puedan pensar. Se trata de explicitar, digamos, la teoría implícita acerca del puesto de trabajo, una especie de tipo ideal condicionado por la experiencia, la formación, las aspiraciones, etc. Sólo en la medida en que se asuma como pertinente una determinada actividad se ejercerá, si las condiciones lo permiten y si las circunstancias de cada caso reclaman su ejercicio. Si una actividad no se considera propia o pertinente se dan motivos suficientes para no desarrollarla. Este tipo ideal es un referente profesional funcional, pero también lo es ético, puesto que implica valoración del “deber ser”.

Es obvio que la representación personal de funciones que nos puede ofrecer cada director tendrá coincidencias con las de otros muchos, en tanto buena parte de esas actividades configuren el puesto de trabajo real regulado en nuestro actual sistema educativo, o porque formen parte de una tradición asentada no necesariamente regulada, o porque tengan que ejercitarse normalmente en las condiciones de funcionamiento de los centros, ciertamente bastante semejantes entre todos ellos. A fin de cuentas en el sistema público contamos con poca tradición de descentralización y diferenciación que pueda dar lugar a estilos muy diversos de ejercicio de la dirección. Las variaciones posibles tienen más que ver, seguramente, con un puesto de trabajo regulado sólo parcialmente, en el que caben amplios márgenes discrecionales de iniciativas y estilos de comportamiento. Todos los puestos de trabajo en el sistema educativo tienen límites difusos y su ejercicio depende de la idiosincrasia personal, de la formación de quienes lo desarrollan, del proyecto que cada cual tenga o de de las circunstancias concretas de cada centro. Será lógico, pues, que exista dispersión en las respuestas que obten-

gamos y que dicha variabilidad afecte en desigual medida a unas actividades y a otras. Precisamente la metodología que utilizamos nos permite detectar las funciones comúnmente asumidas y aquellas otras en las que se produce dispersión de opiniones, síntoma de un puesto laboral difuminado parcialmente.

B) La dimensión **buen funcionamiento del centro** pide a los directores y a los profesores que valoren las sugerencias según crean que cada una de las actividades propuestas están más o menos relacionada con el buen funcionamiento del centro. Se pretende alcanzar componentes de las teorías implícitas de los profesores que ejercen de directores acerca de cómo se ve la relación entre las actividades presentadas y la calidad de la enseñanza en sus parámetros organizativos. Esta dimensión, junto a la anterior, dibujan el tipo ideal de función asumida ideológicamente. Es de suponer que si una actividad se considera muy pertinente al ejercicio de la dirección, se la crea al mismo tiempo relacionada con la calidad o buen funcionamiento de los centros.

Cabe insistir, no obstante, en el matiz que diferencia ésta y la anterior dimensión. Cuando se le pide a un director o a un profesor que se pronuncien respecto a la pertinencia de las actividades que se le proponen, la pregunta es del tipo: "¿cree Ud. que esta actividad es propia de la función directiva y que la dirección debe asumir la responsabilidad sobre la misma?". La segunda dimensión, relativa al buen funcionamiento del centro, se dirige al profesor o director en los siguientes términos: "¿cree Ud. que el desarrollo de esta actividad hace que el centro sea mejor?". De la primera (que la actividad sea propia de la dirección) no cabe inferir la segunda (que el centro sea mejor cuando se realiza tal actividad); este sería el caso, por ejemplo, de algunas de las tareas de información, gestión o representación. La segunda dimensión, en cambio, sí implica la primera por cuanto se entiende que, construida una imagen ideal de "buen centro", es responsabilidad del director desarrollar todas las tareas asociadas a tal definición ideal; así, si un buen centro se caracterizara por proyectar una buena imagen hacia el exterior o por transmitir a las diferentes instancias toda la información de que se disponga, entonces cabría que se señalaran tales tareas como muy pertinentes a la dirección. En consecuencia, lo que se pretende con esta dimensión es, como ya se ha dicho, dibujar el perfil ideal de centro (el "buen centro") que tienen los profesores y directores de

las muestras utilizadas, algo que no sería posible sólo a partir de la primera de las dimensiones por cuanto aquélla atiende más al tipo ideal de función directiva (el “buen director”). Por ello son ambas dimensiones conjuntamente las que realmente permiten mostrar la ideología que subyace en la caracterización dominante de la función (las relaciones supuestas entre la “buena dirección” y el “buen centro”).

C) La tercera dimensión se refiere a la **frecuencia de la práctica** real estimada de las distintas actividades sometidas a consideración. Buscamos acceder a una estimación, subjetiva, por supuesto, sobre el grado en que dichas actividades forman parte del ejercicio real de la función directiva. El desfase o coincidencia entre apreciación de pertinencia-calidad y la frecuencia de la práctica declarada nos dará un indicador de que los directores hacen o no lo que realmente creen que les corresponde hacer en el puesto que desempeñan. Los desajustes entre pertinencia y práctica nos hablarán o bien de una inadecuada representación subjetiva de lo que es ese puesto de trabajo o bien de las condiciones reales de su ejercicio, que no hacen posible responder a las exigencias del tipo ideal asumido.

En cierto modo puede decirse que las relaciones entre esta dimensión y las dos anteriormente expuestas muestran la coherencia del modelo, ya sea de dirección o de centro, que se desprenda de las dos primeras dimensiones. La frecuencia de las prácticas muestra asimismo la tendencia dominante en la caracterización de las tareas que definen a la dirección desde el desempeño mismo de la función, lo que tiene una considerable influencia como patrón de socialización en aquellos profesores que acceden por primera vez al puesto; dada la ausencia de cualquier tipo de formación, en tales casos el referente más próximo que se tiene a la descripción de las tareas es la experiencia vicaria de lo que alcanzan a vislumbrar en el desempeño de la dirección o lo que los directores enuncian explícitamente sobre ello. En cualquiera de los dos casos existen mediaciones múltiples que impiden una aproximación más certera.

Otro aspecto al que permite acceder la valoración de esta tercera dimensión es al de la responsabilidad, en sus varias acepciones (legal, profesional, etc.). Según las actividades listadas se valoren por su mayor o menor frecuencia de realización cabrá identificar que se entiende la dirección como más responsable ante unas u otras instancias (padres, profesores, alumnos, administración,...) en relación

con según qué tareas. Se trata de observar cuáles son los grupos ante cuya presión parece reaccionar en mayor medida la dirección, a juzgar por las actividades orientadas a satisfacer sus demandas.

D) Por último, consideramos que otra forma de acercarnos a las condiciones reales del ejercicio de esta función directiva puede hacerse a través de la demanda de opinión sobre el grado de **conflictividad** que provoca la práctica de las diferentes actividades. Esa dimensión apela tanto al significado subjetivo del desarrollo de un puesto que, por su misma naturaleza, es conflictivo, como al estado de la función directiva en el sistema educativo. El significado subjetivo de la conflictividad es importante, puesto que puede ser un motivo de suficiente peso como para provocar la falta de atractivo que parece tener en el sistema educativo, desgastar personalmente a quien la ejerce o contrarrestar los incentivos materiales y profesionales que le acompañan. En su conjunto, la conflictividad subjetivamente declarada diagnostica el funcionamiento de los centros y reclama la atención oportuna para subsanar situaciones que de no solucionarse llevarán a una disminución de la coherencia en el funcionamiento de los centros.

Considerada en sentido negativo esta dimensión conflictual apunta hacia los obstáculos sentidos como tales para la definición de la dirección (dimensión 1ª), luego inherentes en cierto modo a la función; para el buen funcionamiento del centro (dimensión 2ª), luego asimismo imputables a los aspectos estructurales de la organización; o para la práctica de la dirección (dimensión 3ª). En todos los casos se podría afirmar una cierta tendencia al conservadurismo, entendido éste en el sentido de identificar los ámbitos de conflicto a fin de redefinir el centro o la dirección (en su modelo teórico o en su práctica) a partir justamente de la existencia de esas zonas cuya presencia amenazante debe indicarnos por dónde bordear el tránsito del ejercicio directivo.

Existe, no obstante, otro modo de interpretar esta dimensión en relación con el resto. En este caso se trataría de valorar el conflicto como aquello que desplaza en sentido positivo el interés de profesores y directores hacia los ámbitos en que se genera o está ubicado, a los efectos de construir sobre ese terreno disputado la valoración de las actividades que deben definir la buena práctica, el buen centro, o simplemente, las que determinan la mayor incidencia de unas u otras prácticas sobre el resto. Se trata de entender la direc-

ción como una respuesta al conflicto inherente a toda organización escolar, invirtiendo así la tendencia a considerar el conflicto como el terreno por donde debe transitar forzosamente la dirección rehu-yéndolo. La dirección escolar es conflictiva porque lo es la propia organización; pedir a los directores que se pronuncien en relación a qué actividades generan a su parecer más conflicto es pedirles que identifiquen las actividades que, a su juicio, delimitarán el espacio en el que se ubicarán globalmente las actuaciones de la dirección. Será decisivo poder precisar si ese límite actúa como frontera exterior o interior, a lo cual se pueden realizar aproximaciones desde las respuestas al conjunto de las anteriores dimensiones.

A continuación se relaciona el listado completo de actividades valoradas por los directores en las cuatro dimensiones consideradas, ordenadas de menor a mayor índice de pertinencia (A).

Orden	Actividad	Dimensiones valoradas				Tipo de actividad
		A	B	C	D	
1	1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor	143,3	165,59	134,53	179,26	PI
2	4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia	182,34	222,30	153,43	205,46	PI
3	5. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación	182,45	205,07	165,27	162,6	PI
4	34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja	193,59	181,61	173	121,88	R
5	25. Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos	200,68	244,25	208,18	163,25	C
6	9. Evitar que unos profesores/as sobrecargen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa	213,28	214,03	170,59	175,93	CP
7	14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes	214,92	222,01	188,30	168,64	PI

Orden	Actividad	Dimensiones valoradas				Tipo de actividad
		A	B	C	D	
8	6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a	227,65	238,72	176,82	187,69	PI
9	30. Ocuparse de la gestión económica	228,90	259,28	255,67	136,76	G
10	2. Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por los profesores	229,8	237,04	194,77	149,76	C
11	8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido	232,07	246,64	188,80	197,31	CP
12	17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan	234,91	232,53	195,61	132,5	CL
13	10. Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días	242,81	249,04	221,47	150,97	CP
14	38. Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores.	245,47	210,17	200,95	122,03	R
15	29. Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer	247,10	237,01	225,26	114,72	I
16	7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc.	249,34	260,02	214,18	178,75	PI
17	22. Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patios, etc.	250,69	266,82	246,43	200,24	O
18	37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás	255,19	228,51	213,05	134,93	R

Orden	Actividad	Dimensiones valoradas				Tipo de actividad
		A	B	C	D	
19	18. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter profesional	260,85	254,50	203,45	140,25	CL
20	20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura...	263,12	261,16	187,91	145,17	CL
21	19. Estimular y tener reuniones con estudiantes	267,93	258,56	216,79	139,97	CL
22	31. Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.	268,82	267,97	254,81	127,01	G
23	36. Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel	271,51	233,65	223,67	120,49	R
24	27. Desarrollar algún procedimiento de evaluación del centro, de sus actividades, resultados, etc.	272,94	255,90	194,91	165,12	C
25	12. Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes	273,89	270,10	233,41	170	E
26	3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas	274,18	283,27	228,18	170,92	CP
27	13. Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro	275,18	262,70	238,59	138,02	CP
28	15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as	275,67	271,42	225,79	202,16	CL
29	11. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares	278,50	247,14	256,83	150	CP

Orden	Actividad	Dimensiones valoradas				Tipo de actividad
		A	B	C	D	
30	40. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases	279,41	278,56	256,39	143,67	G
31	41. Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.	281,35	268,42	274,06	162,74	G
32	23. Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro	281,6	271,13	233,89	157,01	CL
33	24. Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	282,21	289,85	245,57	209,57	C
34	26. Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.	282,66	267,77	241,17	178,84	C
35	32. Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.	283	264,64	244,41	153,81	I
36	35. Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Direc. Provincial, etc.)	284,34	258,37	254,03	149,15	R
37	21. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres	286,23	277,02	252,99	161,25	CL
38	28. Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.	286,54	273,41	281,65	115,05	I
39	33. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior	287,15	250,24	248,32	118,74	R
40	16. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as	287,16	288,60	248,22	171,77	CL
41	39. Preocuparse por el logro de recursos, aparte de los que concede la Administración	287,32	249,64	236,76	143,07	G

La relación que sigue recoge el listado de actividades valoradas por los profesores en las cuatro dimensiones que hemos considerado.

Actividades valoradas por profesores	Dimensiones valoradas				Tipo de actividad
	A	B	C	D	
1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor	136,80	153,33	128,15	191,80	PI
2. Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por los profesores	223,58	216,57	181,27	155,76	CP
3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas	263,67	265,12	210,71	161,54	CP
4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia	165,54	185,50	141,96	214,81	PI
5. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación	173,80	175,56	146,76	170,17	PI
6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a	201,63	200,67	160,32	188,71	PI
7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc.	228,17	234,32	188,84	160,17	PI
8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido	217,08	223,06	173,09	203,42	CP
9. Evitar que unos profesores/as sobrecargen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa	196,04	197,64	152,34	184,34	CP
10. Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días	232,98	243,87	205,33	160,18	CP

Actividades valoradas por profesores	Dimensiones valoradas				Tipo de actividad
	A	B	C	D	
11. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares	275,81	262,65	239,15	144,62	CP
12. Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes	267,66	263,74	219,22	165,74	C
13. Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro	265,98	259,32	219,91	132,39	CP
14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes	194,57	196,59	168,58	175,58	PI
15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as	264,12	262,64	223,11	201,68	CL
16. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as	281	282,26	246,06	170,38	CL
17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan	220,25	210,05	191,65	140,19	CL
18. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter profesional	258,32	256,10	214,57	149,28	CL
19. Estimular y tener reuniones con estudiantes	257,90	250,15	212,79	146,24	CL
20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc.	255,58	249,45	198,58	153,34	CL
21. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres	267,30	259,65	237,95	176,18	CL
22. Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patios, etc.	240,90	251,14	229,89	193,39	C

Actividades valoradas por profesores	Dimensiones valoradas				Tipo de actividad
	A	B	C	D	
23. Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro	267,21	266,76	228,36	158,08	CL
24. Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	268,95	273,47	238,55	222,89	C
25. Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos	195,35	220,80	197,90	157,99	C
26. Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.	267,96	262,02	237,20	184,89	C
27. Desarrollar algún procedimiento de evaluación del centros, de sus actividades, resultados, etc.	250,82	248,09	199,26	170	C
28. Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.	285,55	276,06	270,57	126,64	I
29. Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer	243,65	238,47	218,20	122,16	I
30. Ocuparse de la gestión económica	243,31	255,08	256,56	153,17	G
31. Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.	257,55	262,22	253,27	142,39	G
32. Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.	277,03	263,41	235,35	160,33	I
33. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior.	278,96	253,31	253,82	135,30	R
34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja	197,30	190,64	179,26	136,57	R

Actividades valoradas por profesores	Dimensiones valoradas				Tipo de actividad
	A	B	C	D	
35. Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Direc. Provincial)	280,52	267,54	263,47	170,37	R
36. Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel	263,52	240,32	215,48	130,97	R
37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás	242,74	227,79	208,25	145,17	R
38. Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores	244,46	215,63	197,53	121,81	R
39. Preocuparse por el logro de recursos, aparte de los que concede la Administración	264,66	257,22	229,07	154	G
40. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases	278,19	272,41	236,15	149,80	G
41. Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.	276,70	261,13	250,49	152,78	G

En la tabla núm. 37 se reflejan los índices alcanzados por el conjunto de actividades que hemos sometido a la consideración de la muestra de directores. (Se ha realizado una ponderación de respuestas de los cuestionarios con el objetivo de obtener índices comparables en las distintas dimensiones que traducen cuantitativamente la posición general de la muestra.

Teniendo en cuenta el rango de variación posible de esos índices, se pone de manifiesto que la muestra consultada de directores creen bastante pertinente (252,83 puntos comparados con los 300 que sería el máximo posible) el conjunto de actividades sugeridas como componentes de las funciones de la dirección de centros. La alta valoración obtenida por la dimensión de pertinencia indica que la

TABLA 37**Valoración general de las actividades de la dirección de centros por los directores**

Dimensiones valoradas por directores:	Valoración media (*)	Desviación típica	Rango de variación
A. Pertinencia al papel de director/a	252,83	35,22	144,02
B. Relación con el buen funcionamiento	249,38	27,16	124,26
C. Frecuencia de su práctica	219,71	34	147,12
D. Grado de conflictividad	156,49	26	94,85

(*) Los valores pueden oscilar entre 100 y 300 puntos.

selección de actividades que realizamos para someterlas a la consideración de los directores coincide en gran medida con las que los mismos directores estiman como propias del puesto que desempeñan, lo que es una forma de validar el instrumento elaborado para la investigación.

En la tabla núm. 38 reflejamos los mismos índices alcanzados por el conjunto de actividades sometidas a la consideración de la muestra de profesores.

La dimensión de pertinencia en la muestra de profesores alcanza como puede apreciarse un valor también alto (243,24 puntos de promedio entre todas las dimensiones). Se pone así de manifiesto una fuerte coincidencia entre la valoración que dan los directores y la que adjudican los profesores, lo que viene a sugerir que la introyección del modelo de puesto de trabajo del que nos ocupamos es del profesorado en sí y no sólo de aquellos que desarrollan la función de directores. La correlación de las valoraciones dadas a cada una de las funciones en la dimensión de pertinencia en las dos muestras es de 0,97. El resultado es bastante lógico si consideramos que los directores son siempre profesores, son elegidos muy fundamentalmente por ellos y pertenecen a una misma cultura pedagógica. Desempeñar o no la función no supone una visión muy diferen-

TABLA 38

**Valoración general de las actividades de la dirección
de centros por los profesores**

Dimensiones valoradas por profesores:	Valoración media (*)	Desviación típica	Rango de variación
A. Pertinencia al papel de director/a	243,24	35,84	148,75
B. Relación con el buen funcionamiento	240,28	30,9	128,93
C. Frecuencia de su práctica	211,19	34,92	142,42
D. Grado de conflictividad	161,83	24,55	101,08

(*) Los valores pueden oscilar entre 100 y 300 puntos.

te de lo que debe ser ese puesto de trabajo. El resultado puede tener otra lectura menos optimista: los directores en el ejercicio de una función, que obviamente difiere de la de profesor y que supone acceder a una perspectiva necesariamente más compleja de la realidad del centro, no alcanzan a desarrollar una visión diferenciada del puesto respecto de sus compañeros, aunque si se darán matices como podremos ver más adelante.

La comparación entre las valoraciones medias de directores y profesores en las cuatro dimensiones consideradas puede apreciarse en el gráfico núm. 11. Vemos de forma intuitiva la gran coincidencia entre una y otra muestra. Las valoraciones de los directores se sitúan algo por encima de las ofrecidas por los profesores, menos en el caso de la dimensión "conflictividad" en la que los profesores se encuentran, en sus valoraciones, muy ligeramente por encima.

Es interesante analizar cómo la ponderación de las funciones en las cuatro dimensiones señaladas se traban entre sí (Tabla núm. 39). La relación entre la dimensión de pertinencia de las actividades y la de relación con el buen funcionamiento de los centros es bastante estrecha (Correlación AB). Nuestra primera hipótesis, como recordaremos, es que ambas configuran el tipo ideal asumido de di-

GRÁFICO 11
Valoraciones de directores y profesores en las dimensiones de las tareas

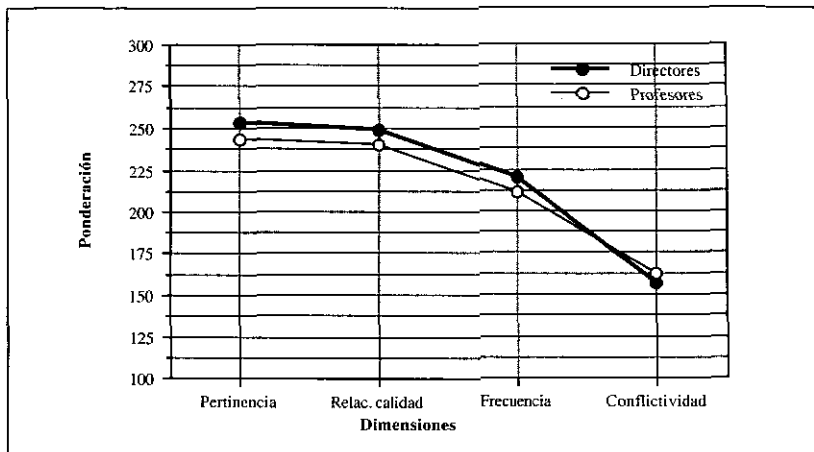


TABLA 39

Correlaciones entre valoraciones en las dimensiones de las actividades

	<u>Directores</u>			<u>Profesores</u>		
	B	C	D	B	C	D
A	.82	.83	-.19	.95	.90	-.34
B		.78	.14		.90	-.18
C			-.25			-.3

rección, una especie de prototipo de puesto de trabajo interiorizado al menos en el plano ideológico. La correlación entre los valores obtenidos en ambas dimensiones por el conjunto de actividades da un valor significativo de 0,82 para directores y de 0,95 para profesores. Es decir, que si a una actividad se la considera pertinente al puesto de trabajo de la dirección del centro se la considera también relacionada con el buen funcionamiento del mismo en las dos muestras, algo más en la de profesores. Aquí sí hay ligeros indicios de que los directores perciben la función directiva con ciertos matices distintos a cómo lo hacen los profesores.

Se encuentra asimismo altamente correlacionada con la dimensión de pertinencia la frecuencia de la práctica que se dice tiene cada actividad. De hecho, los índices de correlación de las tres primeras dimensiones consideradas son muy semejantes entre sí, tanto en la muestra de directores como en la de profesores (índice AC, de 0,83 para directores y de 0,90 para profesores).

Con respecto a la dimensión de conflictividad, sin embargo, las correlaciones varían notablemente. Salvo la relación baja positiva en el caso de los directores entre conflictividad y relación con la calidad, en todos los demás casos la valoración de conflictividad que produce el ejercicio de las funciones se ve negativamente relacionada con las demás dimensiones. Es decir que si una tarea se cree que es conflictiva en su ejercicio se tiende a considerarla menos pertinente al puesto de trabajo o al revés (índices AD), más todavía en el caso de los profesores. No se perciben relaciones importantes entre la ponderación de conflictividad de las tareas y su relación con el buen funcionamiento de los centros (índices BD bajos, de 0,14 para los directores y de -0,18 para los profesores).

Las tareas entendidas como más conflictivas tienden asimismo a verlas como menos frecuentemente practicadas, como muestran las correlaciones negativas CD (índices de -0,25 para los directores y de -0,33 para los profesores). Resulta preocupante la ubicación de los directores y profesores en los márgenes del conflicto, aún asumiendo su naturaleza inherente a lo organizativo, porque indica una renuncia expresa a implicarse en todas las dimensiones de la misma; da la impresión que los directores se identifican como tales sólo a los efectos de ocuparse de determinados aspectos, pero no de otros. Si, como veremos más tarde, los directores también se inhiben de los aspectos pedagógicos, la imagen que se va configurando es la de

su identificación casi exclusiva con los aspectos de la gestión burocrática de los centros. Sus compañeros profesores les acompañan en esa percepción. Los valores bajos de las correlaciones indican, no obstante, que se asume en cierto grado la naturaleza conflictiva de la organización, a la que antes se aludió o, dicho de otro modo, que no necesariamente se relaciona el conflicto con un mal funcionamiento del centro, con la pertinencia de las funciones mismas o con la frecuencia de su práctica.

Tal como se expresó en la presentación de esa dimensión, la pertinencia de las actividades mostraría el modelo implícito en lo que respecta a las tareas que se piensan de la competencia del director, siendo el resto de dimensiones las que matizarían su correspondencia con el funcionamiento del centro, las posibilidades de ejercitarlas o la conflictividad que se les asocia. La dimensión "pertinencia" es, por tanto, aquella en torno a la cual debemos hacer pivotar las respuestas ponderadas por el resto de dimensiones. La impresión general que se extrae a partir de estos primeros datos es que existe una considerable diferencia entre el acuerdo básico en torno a las que constituyen tareas de la dirección y la relación de estas tareas con la calidad, la frecuencia con que se abordan o su vinculación a situaciones conflictivas. Dicho de otro modo, una primera lectura de estos datos indica que la mayor parte de los directores están de acuerdo en cuanto a las tareas que les son propias, pero discreparían en diferentes grados cuando, dada por supuesta esa configuración del rol, se describe su práctica o las previsibles implicaciones de la misma. Se aprecia, por lo tanto, un lapso considerable entre el pensamiento de los directores o su configuración ideal de rol y su identidad como prácticos, construida mediante su cotidianeidad, en el contexto particular de cada centro y en el seno de situaciones potencialmente conflictivas.

El acuerdo básico en la valoración no llega, por tanto, a ocultar las importantes variaciones registradas entre las diferentes actividades, como demuestra que el rango de variación que muestra esta dimensión oscila entre 143,3 y 287,3 puntos en la muestra de directores (en la de profesores esa oscilación se da entre 136,8 y 285,3 puntos). Es decir, que aunque se asumen en términos generales las funciones implícitas en el listado de actividades que hemos propuesto, unas lo son bastante más que otras, como veremos ahora, tanto por directores como por profesores.

4.4. Ponderación de los grupos de actividades

Agrupando las actividades de acuerdo con la tipología establecida podremos obtener una perspectiva global acerca de cómo los directores y profesores perciben grupos de funciones de la dirección escolar.

Pertinencia de las actividades respecto al papel de la dirección.

Tal como muestra el gráfico núm 12, comprobamos que los subgrupos de actividades **pedagógicas** (el asesoramiento a los profesores en temas más directamente relacionados con la práctica de la enseñanza individual de cada uno de ellos) y el de las actividades de **coordinación** son los que obtienen índices de pertinencia más bajos. Los actividades de **información**, las orientadas a favorecer un buen **clima social** y las actividades de **gestión** son las valoradas como más pertinentes a la función de director.

Una primera conclusión importante es que, aún siendo funciones todas ellas valoradas como bastante pertinentes, los directores se sienten más identificados por la faceta del rol menos ligada al contenido pedagógico de la vida en los centros. En conjunto el resultado es, creemos, bastante coherente con la situación actual en la que los directores no están llamados tanto a estimular, vertebrar y coadyuvar a conseguir un proyecto educativo al servicio del que las demás funciones se subordinarían. La actual función directiva no está regulada para otra cosa ni, por lo mismo, produce otra representación ideal en quienes la desempeñan. Los actuales directores se ven ¿y son vistos? más como “cabezas visibles” (en terminología de Mintzberg), armonizadores en las relaciones humanas y ejecutantes de tareas de gestión.

A partir de la variabilidad de puntuaciones que los directores asignan a las distintas dimensiones que estamos comentando, podemos acercarnos al grado de consenso-disenso con que son aceptadas o no las distintas actividades que les hemos propuesto. El gráfico núm. 13 muestra la variabilidad de opiniones en la muestra que se producen como promedio en cada uno de los subconjuntos de actividades. Son, precisamente, las actividades de **asesoramiento pedagógico** a los profesores y en las de **coordinación** donde se produce mayor dispersión de opiniones entre los directores o, si queremos decirlo de otra forma, donde se muestra menos consenso, lo cual es

GRÁFICO 12
Pertinencia de funciones al papel de la dirección escolar
según los directores

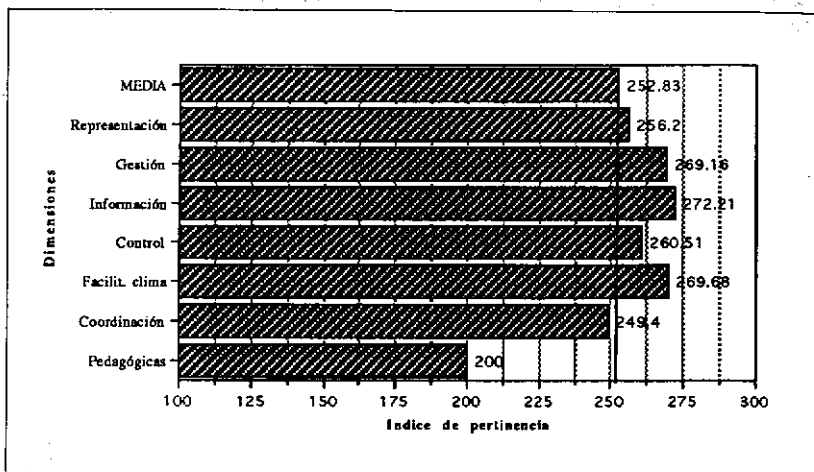
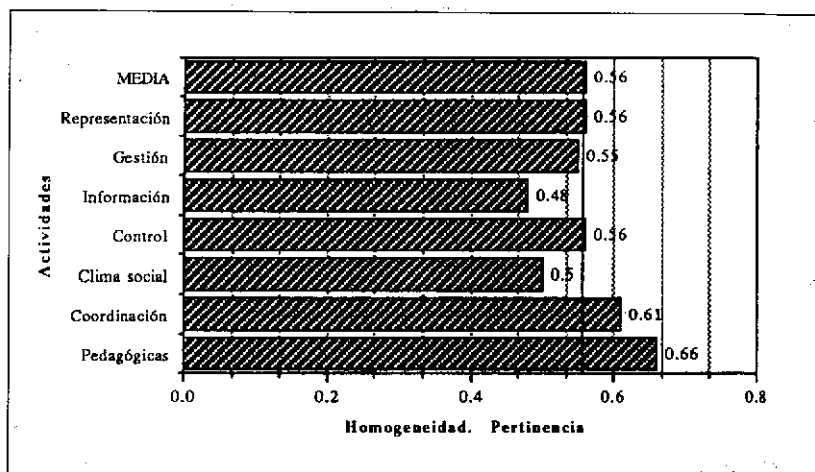


GRÁFICO 13
Disenso en la pertinencia de las actividades



indicio de que estamos ante funciones polémicas entre los mismos directores.

El que se trate, por una lado, de intervenciones necesarias para ofrecer un proyecto educativo coherente y, por otro, topemos con la libertad individual de cada docente, con la privacidad que caracteriza a la actividad pedagógica, explicaría sobradamente esta actitud que provoca las respuestas más contradictorias.

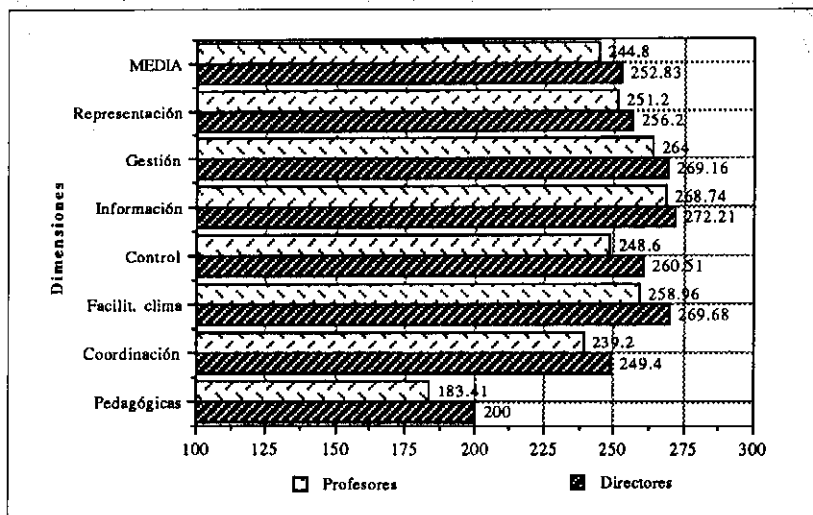
Las funciones de información y de facilitación de clima social, no sólo son las más decididamente asumidas, sino también las más unánimemente aceptadas, a la vista de que son las que alcanzan los índices de variabilidad más bajos (luego el más alto consenso). Este dato sugiere también una primera explicación. Estas forman parte probablemente de las funciones más indefinidas, más diluidas en el desempeño de otras actividades ordinarias, razón por la cual resulta igualmente más imprecisa su atribución diferencial a roles específicos como el de la dirección, lo que no puede decirse de otras funciones más delimitadas como las de representación, gestión o control, por ejemplo, que se sitúan en torno al consenso medio. Constituyen, por lo mismo, un espacio borroso sobre el que resulta difícil realizar afirmaciones taxativas a propósito de su grado de cumplimiento; dado que éste no está asociado a formas precisas y predeterminadas, siempre puede decirse de las mismas que se vienen cumpliendo, como lo contrario, y es difícil encontrar indicadores claros para enjuiciar lo uno o lo otro.

La comparación entre directores y profesores con respecto a la dimensión de pertinencia de las funciones o tareas queda representada en el gráfico siguiente (núm. 14):

Como puede observarse las diferencias entre la valoración que hacen los directores y la que realizan los profesores no son llamativas, si bien los directores valoran siempre por encima de los profesores todos y cada uno de los subgrupos de actividades que hemos manejado; ponderación diferenciadora que tendrá que ver seguramente o bien con el reflejo de proclividad a valorar más positivamente los directores el puesto que ellos desarrollan o bien con la apreciación real de la importancia de las funciones directivas desde la experiencia que ellos tienen, o bien ambas cosas a la vez.

Los directores valoran por encima de los profesores sobre todo las funciones de asesoramiento pedagógico. Como vimos son las menos adjudicadas a la función directiva, pero lo son menos todavía por los profesores que verían la intervención del director como una

GRÁFICO 14
Pertinencia de funciones al papel de la dirección escolar.
Comparación de respuestas entre directores y profesores



intromisión en un ámbito que ha sido de su total privacidad pedagógica. Es el reflejo de la configuración histórica de un concepto de profesionalidad individualista de profesor en su aula (LORTIE, 1975), sin la experiencia de que otros entren en ese terreno, ni siquiera los mismos directivos. Este reflejo es un serio obstáculo para las prácticas de colegiación profesional que se requieren para vertebrar un proyecto pedagógico coherente dentro de un contexto en el que los centros tienen más autonomía.

Distinguiendo dentro de la muestra a los directores por el tamaño de los centros de acuerdo con la dicotomización que hemos establecido, se puede apreciar una fuerte coincidencia de ponderaciones en cuanto a la pertinencia de las tareas entre los directores pertenecientes a centros grandes y pequeños con una ligera diferencia no significativa a favor de los centros de mayor tamaño. No obstante aparecen diferencias en algunas actividades que queremos señalar.

En tres actividades (41. Preocupación por el cuidado del centro, 30. Preocupación por la gestión económica y 20. Preocupación por la

integración de chicos y chicas de otros grupos raciales o étnicos) los directores de centros pequeños valoran la pertinencia a la función directiva por encima de sus compañeros de centros más complejos en una media de más de ocho puntos. Las actividades en las que los directores de centros grandes se destacan sobre los de centros pequeños en cuanto a la ponderación que les conceden son las siguientes:

7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc. (+18,25)

6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a. (+16,99)

14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes. (+15,99)

17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan. (+15,46)

1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor. (+13,270)

4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia. (+12,93)

8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido. (+12,63)

15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as. (+12,45)

25. Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos. (+11,91)

Es interesante constatar que los centros de mayor complejidad, los de mayor tamaño, sean los que provoquen en sus directores la conciencia de una mayor necesidad de atender a las funciones pedagógicas de asesoramiento (1, 4, 6, 7 y 14), así como alguna de las funciones de coordinación (8). Es indudable que el tamaño de la organización puede contribuir a debilitar la coherencia del proyecto educativo si no se cuida específicamente su logro.

Relación de las actividades con el buen funcionamiento de los centros.

El conjunto de las actividades es apreciado como bastante relacionado con el buen funcionamiento de los centros por la totalidad de la muestra. Esta dimensión alcanza un valor global de 249,38 puntos sobre un total posible también de 300, con un rango de variación importante de 124,26 puntos, aunque menor que el obtenido en la

dimensión de pertinencia. (Entre los profesores el rango de variación oscila entre los valores de 165,59 de la actividad calificada como menos relacionada con el buen funcionamiento hasta los 289,85 de la considerada más relacionada). Es decir que, existiendo una aceptación importante de todas las actividades se producen matizaciones importantes entre unas y otras. Bien porque lo crean así, de *motu proprio*, bien porque al encararse con la relación de actividades ante las que se les pide un pronunciamiento las acepten, lo cierto es que la relación de funciones que hemos confeccionado es generalmente aceptada como configuradora del puesto de trabajo de dirección de centros. Servirá, pues, para, a partir de ella contrastar la práctica real y las necesidades de formación desde un modelo teórico ideal.

La relación que sigue muestra las diez actividades consideradas como menos relacionadas y las diez más relacionadas con el buen funcionamiento de los centros según la muestra de directores.

Actividad	Índice relación con calidad (B)	Tipo actividad
Las menos relacionadas con el buen funcionamiento:		
1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor	165,59	PI
34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja	181,61	R
5. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación	205,07	PI
38. Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores	210,17	R
9. Evitar que unos profesores/as sobrecargen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa	214,03	CP
14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes	222,01	PI
4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia	222,30	PI
37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás	228,51	R
17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan	232,53	CL
36. Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.	233,65	R

Actividad	Índice relación con calidad (B)	Tipo actividad
Las actividades más relacionadas con el buen funcionamiento:		
41. Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.	268,42	G
12. Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes	270,10	E
23. Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro	271,13	CL
15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as	271,42	CL
28. Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.	273,41	I
21. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres	277,02	CL
40. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases	278,56	G
3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas	283,27	CP
16 Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as	288,60	CL
24. Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	289,85	C

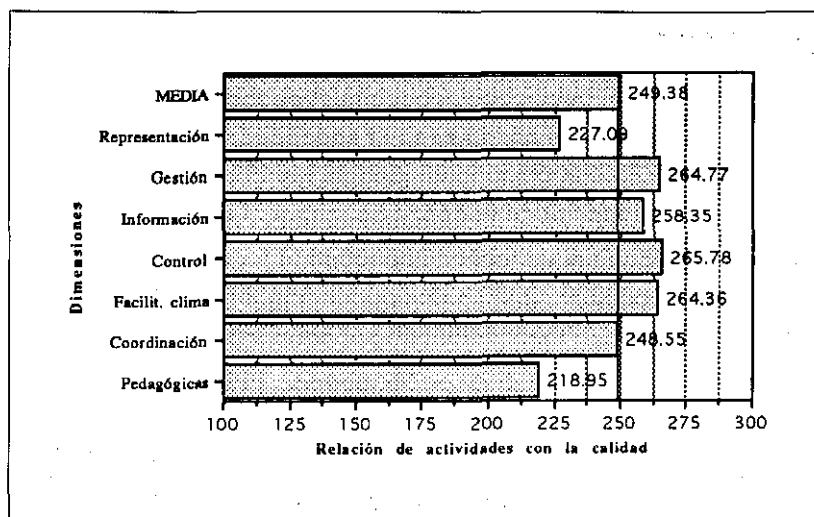
La actividad que se considera más relacionada con la calidad del centro es la de indicar al profesor la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades; a la vista de los datos hay que pensar que la calidad del centro sigue asociándose de manera casi exclusiva al rendimiento de los escolares, pero éste, a su vez, no se asocia a los contenidos ni la metodología empleados por los profesores. Reforzaría esta idea que la segunda actividad más relacionada con la calidad sea la que tiene que ver con la evaluación, no tratándose en este caso directamente del rendimiento sino de las formas de su medición.

Nuevamente, los valores más altos corresponden a actividades que muestran claramente el predominio de un cierto modelo organizativo implícito entre los directores. Una cierta asunción de la posi-

ción jerárquica para ejercer el control burocrático sobre la estricta responsabilidad contractual, tarea asociada a las de mediar, coordinar, servir las necesidades, etc. muestran que el centro escolar se concibe más en términos de agregación de unidades individuales de las que hay que asegurar su mínimo conflicto garantizando, su *correcto funcionamiento* desde el punto de vista administrativo. Recuérdesse que la dimensión que estamos analizando es la del buen funcionamiento del centro; en tal contexto cabe valorar las actividades que los directores sitúan en el extremo opuesto de la lista, aquellas que, en consecuencia son a su juicio las *menos relacionadas* con ese buen funcionamiento. Son esas actividades las relativas a los aspectos estrictamente pedagógicos, es decir, aquellas que prestan su especial caracterización, su especificidad propia a las organizaciones escolares. La idea implícita dominante es, en consecuencia, que en las organizaciones escolares no importa tanto su objeto como su funcionamiento mecánico o, expresado en términos de racionalidad, la de carácter instrumental frente a la racionalidad de valor.

El gráfico núm. 15 muestra los valores promedio obtenidos por los subgrupos de actividades. En él se pone de manifiesto lo ya mencionado respecto a que los aspectos menos relacionados con el buen funcionamiento de los centros, en opinión de los directores, son las funciones de asesoramiento pedagógico a los profesores además de las de representación. La posición de éste último subgrupo parece lógica, se trataría de una función secundaria para el funcionamiento del centro, aunque no deja de indicar la escasa identificación de los directores con sus centros; pero el desplazamiento a la baja que de nuevo presentan las actividades pedagógicas en relación con otras actividades confirma la *asunción de un rol poco centrado* en esos contenidos. Sin embargo, asumen el control, la gestión y la creación de clima social como más ligados al buen funcionamiento, a la calidad definida en esos parámetros de la organización escolar. Un concepto de calidad que pondera menos el contenido educativo que otros aspectos funcionales y burocráticos del centro.

En el gráfico núm. 16 se muestran los índices de variabilidad de las opiniones respecto de si se cree o no relacionados los subgrupos de actividades con la calidad del funcionamiento de los centros. De nuevo aparecen las actividades de asesoramiento pedagógico y las

GRÁFICO 15**Indices de relación de las actividades con el buen funcionamiento de los centros**

de coordinación provocando la mayor disparidad de opiniones. Es decir, se pone de manifiesto el carácter polémico de esa relación, al menos en mayor medida de lo que se produce con los juicios sobre otras actividades. Las de representación son, asimismo, más polémicas que el promedio, lo que indica que, aunque no se las considere las más relacionadas con el buen funcionamiento del centro, provocan desiguales opiniones respecto de esa relación. Actividades de control y favorecer el clima social son las que recogen opiniones más homogéneas.

En el gráfico núm. 17 se observa la comparación entre las valoraciones de directores y profesores, con respecto a las actividades y su relación con el buen funcionamiento de los centros:

Puede observarse que, en este caso, en todas los grupos de actividades reseñados, la valoración de los directores, de nuevo, se sitúa por encima de la de los profesores, excepto en el caso de la función de representación, donde las valoraciones de los profesores es algo mayor que la de los directores.

GRÁFICO 16
Disenso en la percepción de relación con la calidad

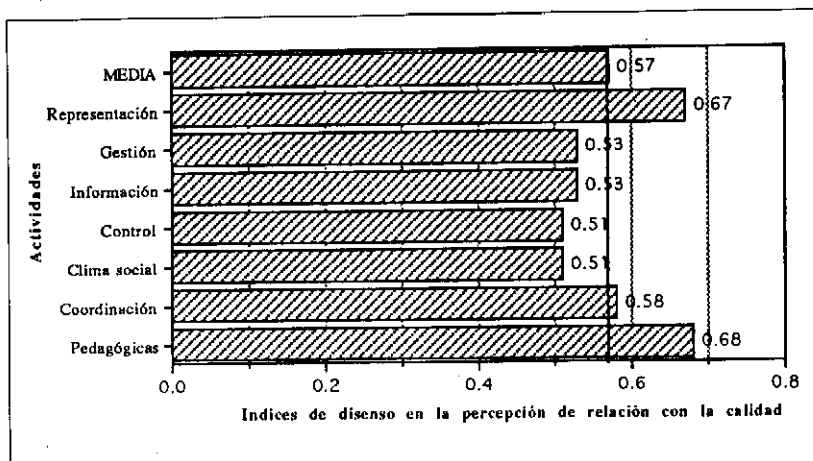
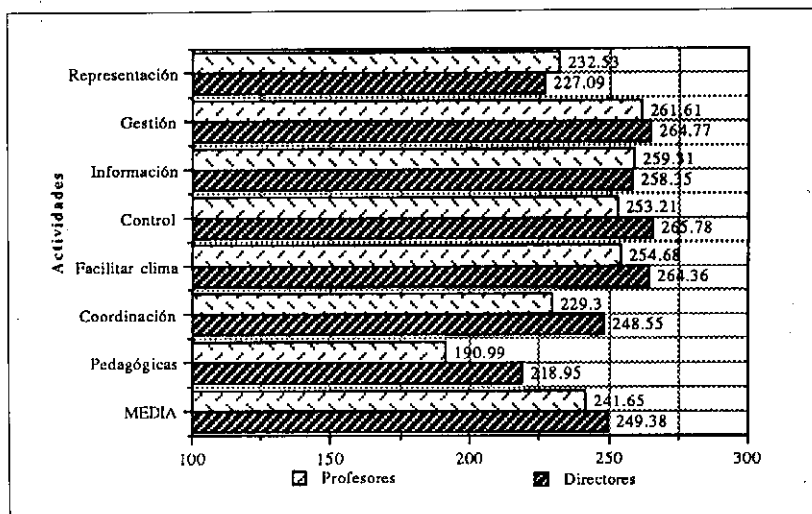


GRÁFICO 17
Valoración declarada de las actividades, con respecto al buen funcionamiento de los centros de directores y profesores



Al considerar la valoración de las actividades por parte de los directores según se consideren más o menos relacionadas con el buen funcionamiento de los centros según el tamaño de éstos, se aprecian en términos generales pocas diferencias en cuanto a valoración global y una alta correlación entre las dos submuestras (directores de centros grandes y de pequeños). No obstante, se producen diferencias dignas de resaltar en algunas actividades.

Los directores de centros pequeños valoran, en la dimensión que nos ocupa, más las actividades de estimular y tener reuniones con los estudiantes (19), la de preocuparse por el cuidado del centro (41) y la de asesorar a los profesores a realizar la programación (5). No son los únicos casos en los que se produce la diferencia, pero sí son los tres más destacables.

Los directores de centros mayores sobrevaloran respecto de los de centros más pequeños:

6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a. (+22,59)

14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes. (+15,98)

7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc. (+15,24)

37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque sobre los demás. (+14,20)

20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc. (+13,53)

8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido. (+12,28)

17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si lo solicitan. (+11,36)

1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor. (+9,62)

4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia. (+9,56)

En coherencia con lo que ya se ponía de manifiesto en la valoración de pertinencia, algunas de las actividades de asesoramiento pedagógico aparecen más apreciadas en su relación con la calidad por parte de los directores pertenecientes a centros más complejos.

La frecuencia de la práctica de las actividades de dirección.

Quien tiene experiencia del ejercicio de la dirección puede estimar con conocimiento de causa qué acciones le ocupan mayoritariamente su tiempo, aunque de lo que se trata, a la vista de la petición que les hacemos, no es de realizar una evaluación física de la inversión de tiempo en las distintas actividades, sino más bien de una vivencia subjetiva de dedicación, es decir de un tiempo psicológico que no es exactamente lo mismo. El valor medio, en este caso, se sitúa en los 219,71 puntos con un rango de variación de 147,12; menor puntuación media y mayor rango que en la dimensión anterior, lo que indica, de entrada, que las valoraciones están más polarizadas, al menos en alguno de los grupos de actividades. Las valoraciones de la muestra de profesores son un poco más bajas (211,19 de media y 142,42 de rango de variación). Tal como mencionamos en la presentación de las dimensiones utilizadas, la de **frecuencia de práctica** permitirá valorar la responsabilidad (en el sentido de dar respuestas ante) según sean las instancias en mayor medida implicadas como demandantes de las actividades que se confiesan más asumidas en la práctica. Pero, como también se dijo entonces, es importante valorar esta dimensión en relación a las dos anteriores por cuanto ello pondrá de manifiesto la coherencia de las actuaciones prácticas de los directores con el modelo de dirección y de centro que se desprenda de las dos anteriores.

De acuerdo con el índice de frecuencia de práctica presentamos en la relación que sigue las diez actividades menos practicadas y las diez más frecuentes según la opinión de los directores.

Actividad	Índice de frecuencia (C)	Tipo actividad
Actividades menos practicadas:		
1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor	134,53	PI
4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia	153,43	PI
5. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación	165,27	PI

Actividad	Índice de frecuencia (C)	Tipo actividad
9. Evitar que unos profesores/as sobrecargen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa	170,59	CP
34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja	173	R
6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a	176,82	PI
20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc.	187,91	CL
14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes	188,30	PI
8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido	188,80	CP
2. Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por los profesores	194,77	CP
Actividades más practicadas:		
16. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as	248,22	CL
33. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior	248,32	R
21. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres	252,99	CL
35. Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Direc. Provincial, etc.)	254,03	R
31. Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.	254,81	G
30. Ocuparse de la gestión económica	255,67	G
40. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases	256,39	G
11. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares	256,83	CP
41. Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.	274,06	G
28. Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.	281,65	I

El que se trate, por una lado, de intervenciones necesarias para ofrecer un proyecto educativo coherente y, por otro, topemos con la

libertad individual de cada docente, con la privacidad que caracteriza a la actividad pedagógica, explicaría sobradamente esta actitud que provoca las respuestas más contradictorias.

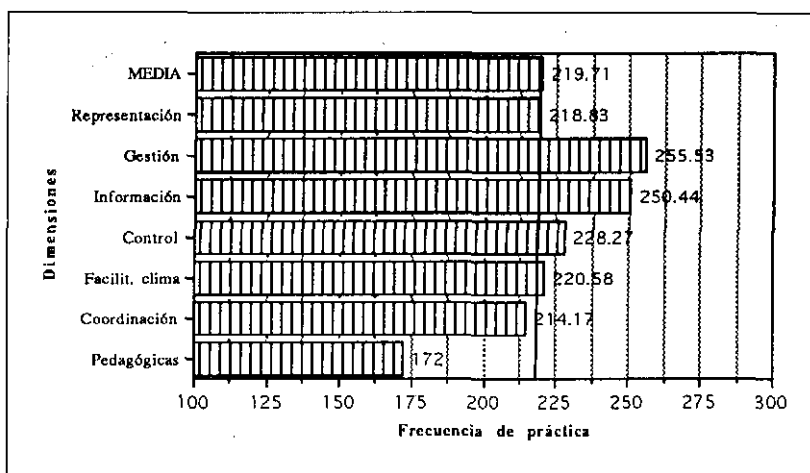
Puede apreciarse que las actividades que los directores confiesan como más practicadas, están referidas a la distribución de información entre los profesores, mantenimiento del edificio, realización de actividades extraescolares, necesidades de los profesores y gestión (económica, administrativa, etc.). Por el contrario, las menos practicadas son de nuevo las de carácter pedagógico, en especial las referidas al resto de los profesores. De acuerdo con lo que comentamos al introducir el listado de valoraciones, los directores "confiesan" actuar más en respuesta directa a la Administración educativa y a los padres que a los profesores, aunque, con propiedad, la inhibición en cuestiones pedagógicas constituye también una respuesta, por omisión, a los profesores, procurando respetar las asunciones implícitas entre estos, consistentes en la defensa de su estricta discrecionalidad individual a la hora de tomar decisiones relativas a cuestiones metodológicas. En cuanto al otro modo de afrontar la valoración de esta dimensión, consistente en comprobar la coherencia con el modelo que se desprendía de las anteriores dimensiones, resulta bastante evidente que la práctica de los directores refuerza el modelo mecanicista de la organización y el del director como gestor y cabeza visible.

Recordemos que la correlación entre la ponderación de pertinencia y de práctica de las actividades es bastante alta y significativa: $r = 0,83$ en los directores y $0,90$ en la muestra de profesores. La que existe entre práctica y adjudicación de importancia a las actividades según se las considere más menos ligada a la calidad en el funcionamiento de los centros es también importante ($r = 0,78$ para los directores y $0,90$ para los profesores). Es decir, que las actividades consideradas más pertinentes, se dice al mismo tiempo que son las más practicadas. Recordemos que también se entendían relacionadas con la calidad. Es como si los directores tuviesen una necesidad de expresar la coherencia entre lo que creen que es importante y lo que realmente hacen en su práctica. ¿Qué origina qué? ¿La práctica configura un modelo normativo? ¿El modelo normativo orienta la práctica? Seguramente la práctica real es la que da lugar a la configuración del modelo. A fin de cuentas la formación del profesorado en los problemas de la dirección de centros es muy baja, salvo la que

se realice por cuenta de los interesados; no es necesaria formación para acceder al puesto y se puede sobrevivir en él sin necesidad de adquirirla.

Coherente con los resultados anteriormente señalados, las actividades que hemos denominado pedagógicas y de coordinación aparecen como las que menos índices de práctica alcanzan en relación a todas las demás, tal como puede verse en el gráfico núm. 18.

GRÁFICO 18
Estimación de práctica de las actividades por los directores



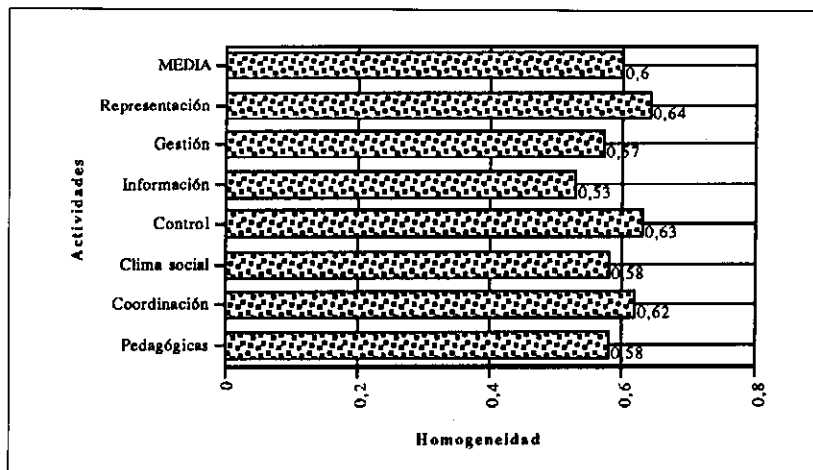
Los directores escolares no centran prioritariamente sus energías en funciones de líderes pedagógicos dentro de los equipos de profesores. Ni está configurado su puesto en la actualidad para ejercer esa función, ni la asumen como relevante frente a otras; son funciones que provocan respuestas contradictorias, no es frecuente su práctica -siempre según estimación subjetiva y en relación a otras actividades- y, por lo tanto, dado que el puesto se elige, tampoco será esta dimensión relevante en el proceso de su elección. Es posible que su experiencia como "buen docente-potencial asesor" -el papel de monitor o líder pedagógico de un grupo- pueda llegar, siquiera, a no

ser decisiva al presentarse a la elección y al ser elegido por sus compañeros. La configuración de un puesto de trabajo tan decisivo, por reglamentación y por cultura asentada, no tiene como cometidos primordiales el desarrollo de aquello que en principio debería ser el motivo de la existencia de la organización escolar: la calidad de la educación que desarrolla. Las actividades estimadas como de mayor frecuencia son las de gestión, información y control.

El gráfico 19 muestra que el mayor disenso de apreciaciones se produce en las actividades de representación, control y coordinación. Probablemente el disenso que se pone de manifiesto al valorar esta dimensión tenga que ver no tanto con diferencias de concepción (de modelo) cuanto con los diferentes énfasis que se ponen en unas u otras actividades en el ejercicio cotidiano de la práctica directiva. En tal sentido, las diferencias entre valores máximos y mínimos son menos amplias que en las otras dos dimensiones comentadas hasta ahora. El menor disenso mostrado en relación a las actividades de información, creación de clima, gestión o pedagógicas no estarían indicando acuerdos o desacuerdos respecto a su práctica sino dando cuenta de su cumplimiento por unos u otros directores, aunque no necesariamente los mismos para todos los casos. En otras palabras, existen pocos desacuerdos relativos a cuáles de las prácticas enunciadas son abordadas por los directores, indicándose, en todo caso, que los desacuerdos se producen en mayor medida que en el resto en torno a las actividades de representación, control y coordinación.

Los directores escolares no centran prioritariamente sus energías en funciones de líderes pedagógicos dentro de los equipos de profesores. Ni está configurado su puesto en la actualidad para ejercer esa función, ni la asumen como relevante frente a otras; son funciones que provocan respuestas contradictorias, no es frecuente su práctica -siempre según estimación subjetiva y en relación a otras actividades- y, por lo tanto, dado que el puesto se elige, tampoco será esta dimensión relevante en el proceso de su elección. Es posible que su experiencia como "buen docente-potencial asesor" -el papel de monitor o líder pedagógico de un grupo- pueda llegar, siquiera, a no ser decisiva al presentarse a la elección y al ser elegido por sus compañeros. La configuración de un puesto de trabajo tan decisivo, por reglamentación y por cultura asentada, no tiene como cometidos primordiales el desarrollo de aquello que en principio debería ser el motivo de la existencia de la organización escolar: la calidad de la

GRÁFICO 19
Disenso en la percepción de práctica de la actividades
por los directores



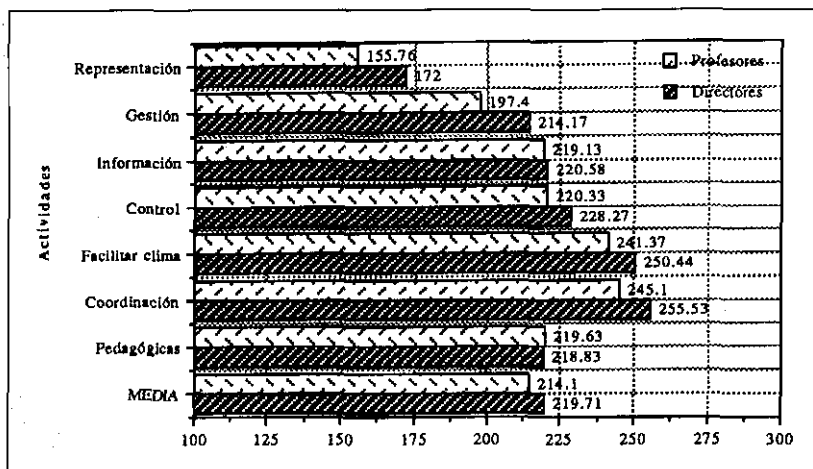
educación que desarrolla. Las actividades estimadas como de mayor frecuencia son las de gestión, información y control.

La comparación entre las valoraciones de los directores y profesores puede establecerse a través del gráfico siguiente (núm. 20). La mayor diferencia entre unos y otros se produce en las actividades de gestión y de representación, más ponderadas en frecuencia de práctica, como es lógico, por los directores.

En la apreciación de frecuencia de práctica los directores de centros pequeños y grandes no se diferencian apenas en cuanto a la ponderación relativa de las diferentes actividades. La correlación entre las dos submuestras vuelve a ser muy alta. Como ocurría con las dos dimensiones anteriores los directores de centros mayores tienden a apreciar ligeramente algo más el conjunto de las funciones. Pero en el análisis detallado de cada función se aprecian diferencias que ponemos de manifiesto.

Los directores de centros pequeños consideran que la práctica de asesorar a los profesores en la programación es mucho más frecuente que en el caso de sus compañeros de centros grandes (La diferencia es de 20,30 puntos). Así mismo destacan en cuanto a la apre-

GRÁFICO 20
Frecuencia de práctica de actividades según directores
y profesores



ciación de frecuencia de la función de hacer llegar la información (11,79 puntos de diferencia). El tamaño del centro hace más viables esas funciones, obviamente.

Los directores de centros grandes destacan sobre los de centros pequeños en la valoración de la frecuencia de práctica en múltiples funciones, aunque destacamos aquellas en las que las diferencias son más llamativas.

27. Desarrollar algún procedimiento de evaluación del centro, de sus actividades, resultados, etc. (+22,60)

20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura (+18,69)

9. Evitar que unos profesores/as sobrecarguen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa (+15,64)

37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás (+15,52)

3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas (+14,81)

7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a los alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc. (+13,41)

La conflictividad apreciada en el ejercicio de las actividades.

Cualquier puesto de dirección de una actividad u organización que tenga que relacionarse con colectivos humanos es potencialmente conflictivo por naturaleza. En la institución escolar se dan cita subgrupos con perspectivas ideológicas, profesionales, intereses y expectativas diferentes. Padres, alumnos, profesores y administración son públicos diferenciados con referentes que en parte serán coincidentes, pero que en parte serán inevitablemente distintos. Lo que unos y otros esperan de la educación es fácil que difiera; el papel por el que cada uno está en la institución es distinto, aunque se den cita en los centros escolares por el hecho simple de la escolarización. En un sistema que además facilita la participación de todos esos colectivos afloran con más facilidad las diferencias en percepciones, creencias y aspiraciones. La democracia tiene que buscar procedimientos para resolver conflictos, pero admitiendo como punto de partida que el aflorar de los mismos es signo de salud política de una comunidad. Un razonamiento que, perfectamente, puede aplicarse a las instituciones escolares. El conflicto es consustancial a las organizaciones humanas y la escolar no es una excepción. El buen funcionamiento de la institución no puede consistir en evitar la conflictividad connatural a la situación lógica de confrontación de perspectivas, sino en no provocar conflictividad adicional por mala gestión y afrontar la propia con mecanismos y actitudes democráticos.

Por hacer referencia sólo a los profesores, la diversidad de perspectivas ideológicas que pueden poseer unos y otros, los campos de su especialización curricular, sus biografías profesionales, el grado de su compromiso ético con la profesión, dan lugar a un medio social cargado de polivalencias, de aspiraciones contradictorias, de modelos alternativos a seguir, etc., cuya conjunción no está asegurada por principio. La cultura de la colaboración entre los profesores en aras de un proyecto coherente es un reto a lograr, no un punto de partida, generalmente. Más en el sistema de acceso a la docencia pública, en el que los mecanismos de adscripción al puesto de trabajo no pueden ni, creemos, deben contemplar dimensiones personales o sometimientos a líneas de actuación preestablecidas. La carencia de conflicto no será sino la negación del mismo, la ausencia de puesta en evidencia de esa disparidad de perspectivas, opiniones, opciones y proyectos. En la

tensión entre la coherencia mínima deseable y la diversidad de partida se encuentra la dirección de centros como elemento llamado a realizar una función de vertebración. Pedir, pues, que los directores detecten cuáles son los aspectos en los que se produce más o menos conflictividad es una forma de acceder a un aspecto esencial de la organización.

Esta dimensión adquiere como promedio en todas las actividades un valor de 156,49 puntos en los directores, con una valoración máxima de 209,57 y un rango de variación 94,85 puntos. Ello significa que los directores, en general, atribuyen poca o media baja conflictividad a la mayoría de las actividades sobre las que se les pregunta, pero además, significa que, dentro de esa escasa conflictividad, no atribuyen mucha más, al menos no hay tanta variación como en las demás dimensiones consideradas, a unas que a otras de entre esas actividades. No obstante lo cual existen, obviamente, diferencias. Así, se agrupan en los valores más bajos (menor conflictividad atribuida) actividades de información y representación, siendo las actividades consideradas más problemáticas de nuevo aquellas que se refieren a la coordinación y el liderazgo pedagógico.

La relación que sigue expresa la ordenación de actividades que venimos trabajando, de acuerdo con las valoraciones obtenidas en esta dimensión de conflictividad estimada por los directores.

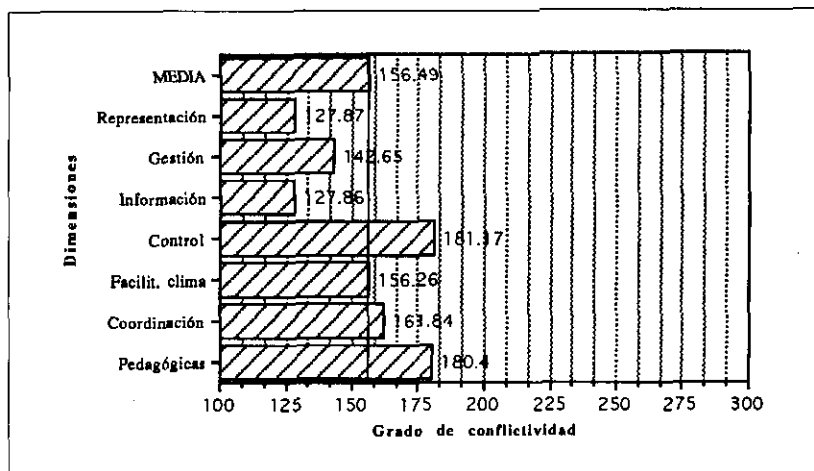
Actividad	Índice de frecuencia (C)	Tipo actividad
Actividades menos practicadas:		
29. Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer	114,72	I
28. Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.	115,05	I
33. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior	118,74	R
36. Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel	120,49	R
34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja	121,88	R

Actividad	Índice de frecuencia (C)	Tipo actividad
38. Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores	122,03	R
31. Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.	127,01	G
17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan	132,5	CL
37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás	134,93	R
30. Ocuparse de la gestión económica	136,76	G
Actividades de práctica más conflictiva:		
9. Evitar que unos profesores/as sobrecargen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa	175,93	CP
7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc.	178,75	PI
26. Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.	178,84	C
1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor	179,26	PI
6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a	187,69	PI
8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido	197,31	CP
22. Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patios, etc.	200,24	C
15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as	202,16	CL
4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia	205,46	PI
24. Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	209,57	C

La apreciación promedio por grupos de actividades que aparece en el gráfico núm. 21 nos pone de manifiesto que, en términos generales, la conflictividad no se estima que sea alta para el conjunto de actividades. El puesto de trabajo, dadas las condiciones o el terreno en el que plantea sus pautas de actuación dominantes no es apreciado como muy conflictivo. De acuerdo con lo que hemos comentado, seguramente eso es así no porque exista un consenso manifiesto, sino porque se obvie el disenso; más si tenemos en cuenta el tipo de

director que se asume: poco interventor en aspectos pedagógicos y de coordinación, aspectos en los que se expresarían opciones personales y profesionales más disimilares.

GRÁFICO 21
La conflictividad apreciada en la práctica de las actividades

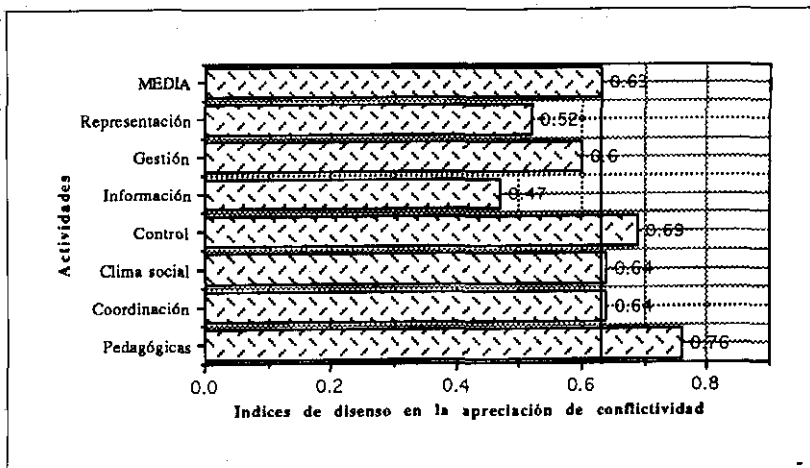


Es inherente a las funciones de control la posibilidad de encontrar el conflicto y, por eso parece lógico que esas funciones sean las destacadas como más proclives a provocarlo. Y lo es, igualmente, que los aspectos de intervención pedagógica y los de coordinación sean también mencionados por encima del promedio general de conflictividad resaltado para el conjunto de actividades, a sabiendas, además, que las funciones que comentamos no son las más asumidas. Las funciones menos conflictivas son, lógicamente, aquellas en las que no se interviene en la esfera de otros: las actividades de información y las de representación.

En la dimensión de conflictividad es donde se produce una mayor heterogeneidad de opiniones entre los directores al juzgar las distintas actividades. En el gráfico núm. 22 puede apreciarse esa conclusión. Seguramente la situación singular de cada grupo humano y profesional hace que se produzca una dispersión de opiniones en este

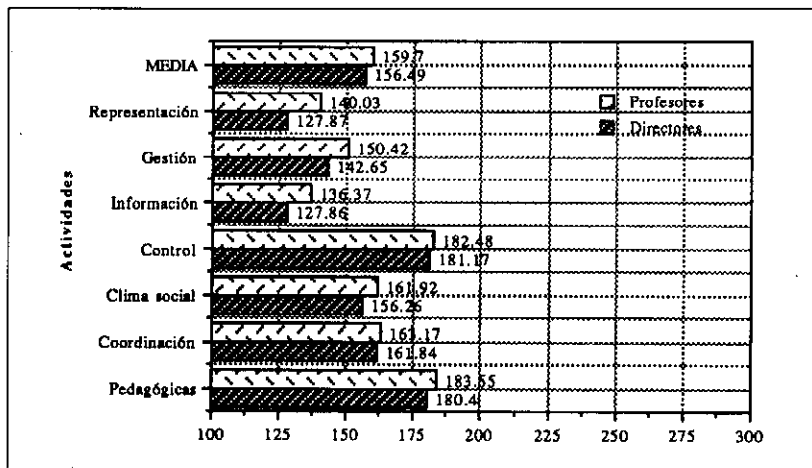
sentido. Los subgrupos más destacados son las actividades de control y las pedagógicas. Se da por lo tanto en este caso un claro acuerdo entre la apreciación de la conflictividad en relación con los grupos de actividades y la apreciación del consenso respecto a esa conflictividad. En ninguna dimensión de las analizadas hasta el momento aparece tan claro el consenso respecto a las actividades menos valoradas y el disenso en las que reciben la valoración más alta. Existe un alto consenso respecto a que las actividades menos problemáticas sean las de información y representación; pero existe a la vez un alto disenso respecto a que las más conflictivas sean las pedagógicas o de control. Los directores discrepan, pues, respecto a la conflictividad asociada a las actividades pedagógicas que, recuérdese, son, por otra parte, las consideradas menos pertinentes al puesto, las menos asociadas a la calidad del centro y hasta las que se confiesan de práctica menos frecuente. Hay que rechazar, en consecuencia, que tales actividades susciten esa consideración por ser las más problemáticas (incluso las de control las superan). Se trataría más bien, como señalamos al principio, de una asunción de modelos implícitos.

GRÁFICO 22
Disenso en la percepción de conflictividad en la práctica de la actividades



Las comparación entre las valoraciones de directores y profesores puede establecerse a través del gráfico siguiente (núm. 23). Se aprecia la sintonía de valoraciones entre ambas muestras, si bien cabe decir que es en esta dimensión de conflictividad donde la muestra de directores valora por debajo que los profesores los grupos de actividades, situándose las mayores discrepancias en las funciones de representación y en las de información. Parece paradójico que quienes realmente desempeñan las funciones de dirección vean como menos conflictivo el desarrollo de sus funciones que quienes lo ven desde fuera. Podría decirse que los directores asumen, tal como dijimos, la conflictividad inherente a la dirección de centros como parte de la realidad institucional.

GRÁFICO 23
Valoración de conflictividad en las actividades según directores y profesores



La coincidencia en la valoración de conflictividad entre los directores de centros grandes y pequeños es bastante notable en el conjunto de las actividades, la correlación es muy alta. Vuelven los directores de centros mayores a calificar algo más alta la conflicti-

vidad. Las diferencias significativas hay que verlas mejor en determinadas funciones.

En los centros pequeños los directores estiman que, sobre todo, es más conflictivo el ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones (Actividad 24).

Los directores de centros de mayor tamaño valoran por encima de los de menor tamaño las actividades que siguen como de mayor conflictividad:

3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas. (+26,20)

27. Desarrollar algún procedimiento de evaluación del centros, de sus actividades, resultados, etc. (+22,26)

15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as. (+21,20)

32. Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc. (+19,37)

16. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as. (+18,02)

39. Preocuparse por el logro de recursos, aparte de los que concede la Administración. (+15,82)

7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc. (+15,58)

11. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares. (+14,44)

6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a. (+14,40)

4.5. Las dimensiones de las actividades de la dirección

Hemos comparado los grupos de actividades unos con otros en las cuatro dimensiones que venimos trabajando, viendo semejanzas y diferencias entre cómo lo aprecian los directores y cómo lo hacen los profesores. Ahora pasamos a ver las posiciones en cada una de las funciones dentro de los bloques en los que han sido agrupadas.

Los comentarios realizados con anterioridad muestran, aunque de modo un tanto genérico y, en consecuencia, impreciso, el conjunto de las valoraciones que los directores de nuestra muestra atribuyen a las actividades que se les han sugerido. Igualmente, en

apartados anteriores se ha mostrado cómo dichas valoraciones varían en relación con cada una de las dimensiones propuestas. Todo ello nos ha permitido, hasta el momento, tener una primera aproximación tanto al puesto de trabajo de los directores, caracterizado por sus prácticas más habituales, como a los modelos de dirección y de calidad de centros en los que parecen enmarcar tales prácticas; asimismo, habrá podido apreciarse la conflictividad asociada a las actividades que, en una primera hipótesis, podría entenderse como la causa principal que explicaría que se rehuyera acometerlas a pesar de haber declarado con anterioridad su pertinencia o relación con la calidad.

En la sección siguiente se procederá a presentar la ponderación que reciben las actividades que forman parte de cada uno de los grupos anteriormente comentados. Se trata en este caso de realizar una aproximación más precisa que nos permita un diagnóstico más acertado del pensamiento y la práctica dominante entre nuestros directores. No pretendemos extraer un modelo preciso de lo que entienden directores y profesores afinando las opiniones sobre actividades que hemos visto se encuentran en general bastante valoradas, aunque con diferencias importantes. El formato elegido para su representación gráfica exige en la mayor parte de los casos de mayores comentarios, no obstante lo cual, procuraremos enfatizar aquellos aspectos que parezcan especialmente significativos.

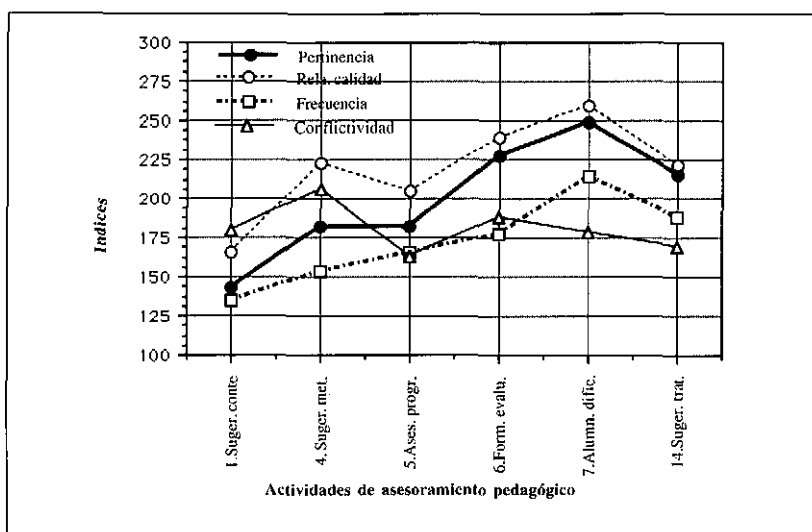
Funciones de asesoramiento pedagógico

El gráfico núm. 24 muestra la ponderación de cada una de las variables relativas a las funciones de asesoramiento pedagógico en las dimensiones que hemos propuesto a valoración de los directores. Son funciones cuya práctica estimada está por debajo tanto de la pertinencia al puesto de director que se les concede como de la importancia que se les atribuye en su relación con el buen funcionamiento del centro. La actividad más valorada es la necesidad de indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc. La valorada como menos pertinente es la actividad de dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor, que seguramente se considera un ámbito que pertenece a la responsabilidad individual de cada profesor. Nótese de nuevo cómo esa primera actividad de dar sugerencias no sólo es la considerada menos pertinente sino también la menos

frecuente y la menos relacionada con la calidad del centro; no se la considera sin embargo una actividad especialmente conflictiva, algo menos de hecho que sugerir cambios en la metodología para mejorar la docencia.

GRÁFICO 24

Valoración, por parte de directores, de las actividades de asesoramiento pedagógico a los profesores



El gráfico núm. 25 muestra esas mismas valoraciones en la muestra de profesores. Destaca en él la valoración de conflictividad por encima de la pertinencia y de la relación con la calidad en las actividades de darles sugerencias tanto sobre los contenidos como acerca de la metodología, lo que dejaría traslucir la reticencia de los profesores a una intervención en esos aspectos y la consideración de que tales funciones no forman tan decisivamente como otras la función de los directores.

En el gráfico núm. 26, se presentan las diferencias entre directores y profesores en la valoración de pertinencia de las

GRÁFICO 25
Valoración, por parte de profesores, de las actividades de asesoramiento pedagógico a los profesores

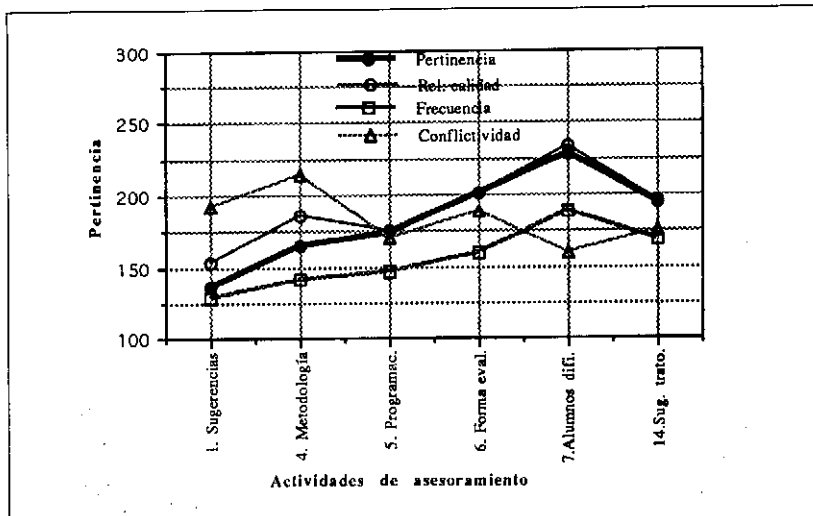
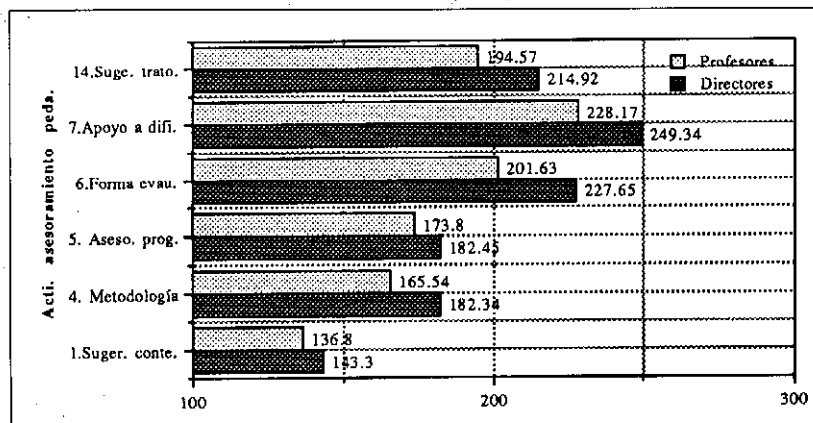


GRÁFICO 26
Valoración de pertinencia de las funciones pedagógicas de asesoramiento en directores y profesores



funciones pedagógicas. La mayor distancia se produce en la función de interesarse por los procedimientos de evaluación, la sugerencia de apoyo a los alumnos con dificultades y las sugerencias sobre el trato a dar a los alumnos. En resumen, donde menos debe inmiscuirse el director es en una serie de terreno de más peso en relación pedagógica entre profesor y estudiantes.

Funciones de coordinación

Como muestra el gráfico 27, las actividades de coordinación consideradas como más pertinentes al puesto de dirección son las referidas a las actividades culturales y extraescolares y a la adaptación al centro de los nuevos alumnos; con muy poca diferencia aparece también la referida a la coordinación entre profesores. Se consideran como menos pertinentes las relativas a las tareas de los escolares y a los niveles de exigencia planteados por los distintos profesores. Antes de relacionar estas actividades con la valoración que merecen desde otras dimensiones señalemos que no deja de resultar paradójico que se consideren escasamente pertinentes tareas y niveles y en cambio en el apartado anterior se enfatice el rendimiento de los alumnos. La valoración de la frecuencia de la práctica, como en el caso anterior, sigue estando por debajo de lo considerado pertinente o relativo a la calidad, salvo en el caso curioso de las actividades culturales y extraescolares, la frecuencia de cuya realización se declara mayor que su importancia en relación a la calidad del centro. ¿Cabe quizá interpretarlo vinculado a la escasa conflictividad atribuida a esa actividad, o más bien a su elevado índice de pertinencia? De nuevo la actividad considerada como más conflictiva es la que tiene que ver con la coordinación pedagógica de las prácticas de los profesores, en particular lo referido a los niveles de exigencia por ellos planteados.

La ponderación de pertinencia de las funciones de coordinación pedagógica es bastante similar entre directores y profesores (Gráfico núm. 29). Las actividades en las que los directores destacan su ponderación sobre los profesores son las de evitar que los profesores **sobrecarguen unos más que otros de tareas para casa** y el procurar la **exigencia de un nivel parecido a los alumnos**.

GRÁFICO 27

Valoración de las actividades de coordinación por los directores

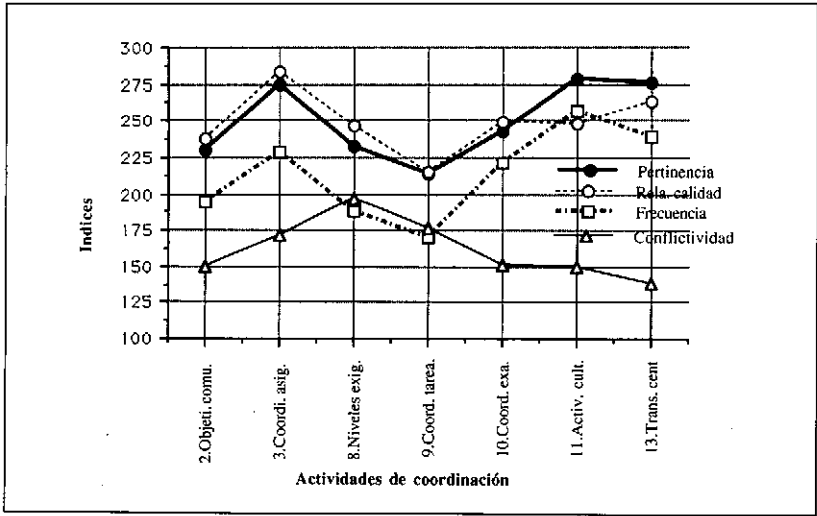


GRÁFICO 28

Valoración de las actividades de coordinación por los profesores

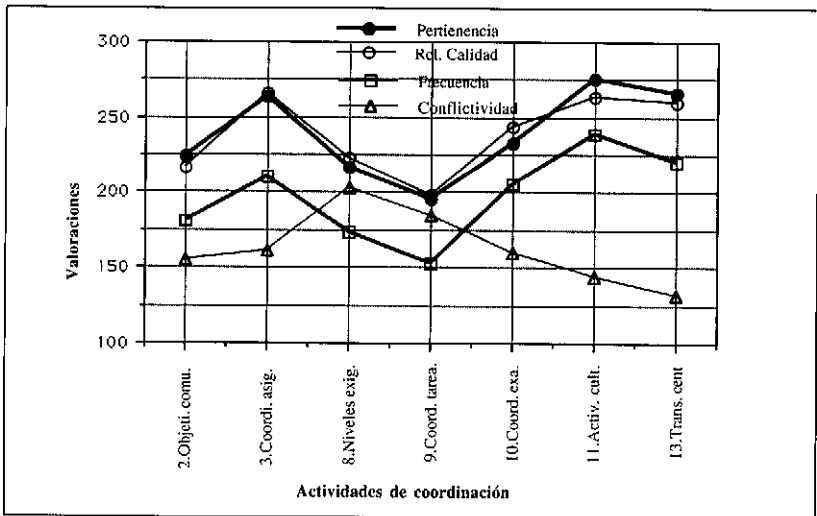
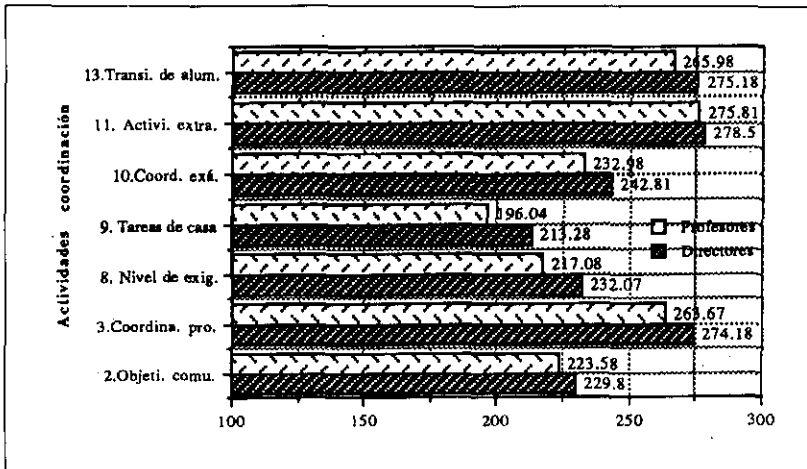


GRÁFICO 29
Valoración de pertinencia de las funciones de coordinación
en directores y profesores



Facilitación de clima social

Del gráfico 30, que muestra la ponderación de las actividades de clima social cabe destacar sobre todo tres aspectos. El primero es que vuelven a repetirse las valoraciones de frecuencia de la práctica que hacen los directores por debajo de las de pertinencia y calidad en todos los casos; la segunda que, también en todos los casos, todas las actividades se valoran como de muy baja conflictividad salvo la referida a la mediación en conflictos entre profesores y alumnos. La tercera cuestión a destacar merece un comentario algo más detenido. Existe una correspondencia muy precisa en la valoración de cada una de las actividades en relación a su pertinencia a la función directiva y a su importancia como determinantes de la calidad del centro. Pero hay que señalar, además, las valoraciones tan altas que reciben las actividades. Es decir: a) los directores aprecian que la función de facilitar el clima social es muy pertinente al rol de dirección; b) que facilitar el clima social está muy relacionado con el buen funcionamiento del centro; c) que facilitar el clima social resulta escasamente conflictivo.

GRÁFICO 30
Valoración de las actividades de facilitación del clima social por los directores

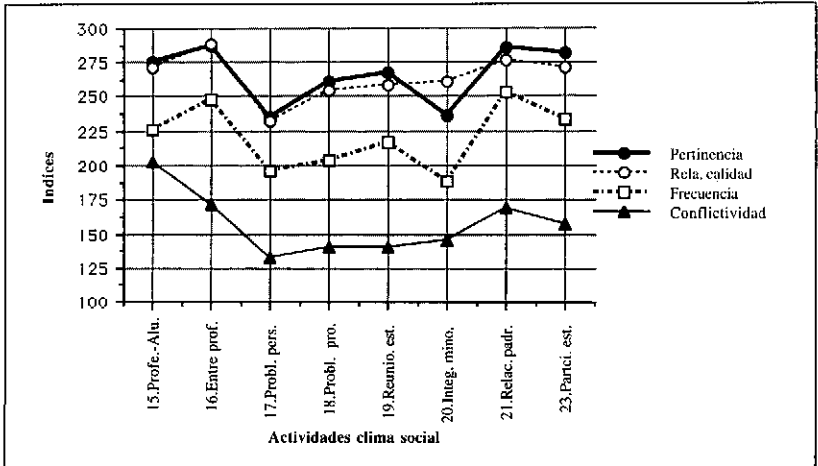
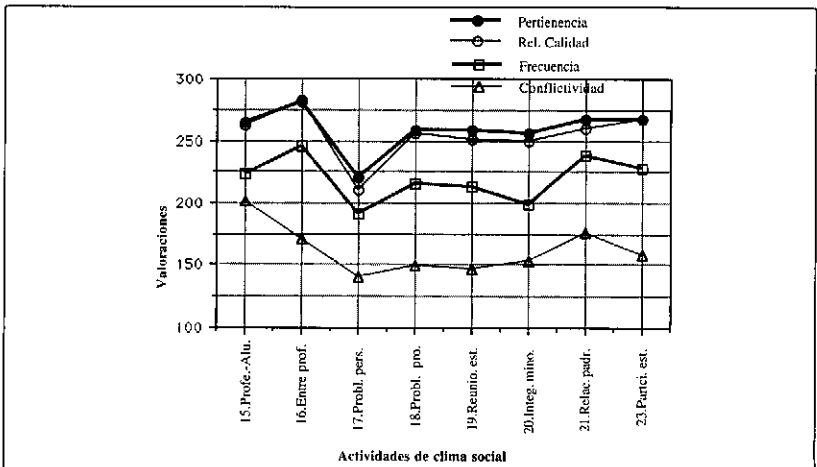


GRÁFICO 31
Valoración de las actividades de facilitación del clima social por los profesores

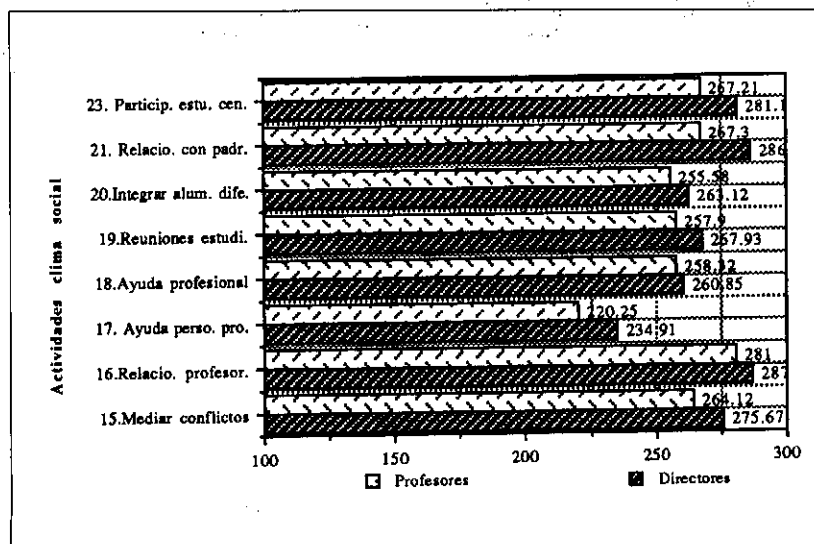


En términos generales puede verse que una situación parecida se deduce de la representación de las valoraciones que hacen los profesores de las funciones de facilitar el buen clima social (Gráfico núm. 31).

Las funciones de facilitación del clima social en los centros son consideradas más pertinentes por los directores que por los profesores (gráfico núm. 32). La ponderación relativa de unos y otros sigue coincidiendo a grandes rasgos. La actividad considerada como menos pertinente de las señaladas es la 17 (Ayudar a los profesores en problemas de carácter personal, si lo solicitan), que es además una en la que más difieren los directores respecto de los profesores. La mayor discordancia se produce en la valoración de la pertinencia adjudicada a la actividad de **mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres**, un papel mucho más asumido por los directores que por los profesores.

GRÁFICO 32

Valoración de pertinencia de las funciones de facilitación del clima social en directores y profesores



Funciones de control

En el gráfico núm. 33, que refleja las valoraciones que los directores dan a las actividades de control, merece comentarse algún aspecto en particular. Las actividades son valoradas como escasamente problemáticas, aunque más que en otros casos anteriores, y la frecuencia de su práctica sigue declarándose inferior a su pertinencia e importancia para el buen funcionamiento del centro. Pero destaca sobremanera la consideración que merece la pertinencia de una de las actividades, en concreto la referida al control sobre las faltas de asistencia de los alumnos, sobre todo teniendo en cuenta que los directores declaran (y es el único caso) practicarlo con mayor frecuencia de lo que su escasa pertinencia sugeriría. Probablemente se trata de una de las actividades que la costumbre ha ido configurando como de responsabilidad exclusiva de cada profesor/a. De ser así, lo que la respuesta de los directores indica es la existencia de una clara delimitación de las funciones cuya competencia o responsabilidad se entiende exclusiva de los profesores, no por razones de competencia profesional sino exclusivamente por simple división del trabajo. Ahora bien, si ese es el caso, ¿por qué no se utiliza el mismo criterio para distribuir otro tipo de tareas que tampoco requieren una competencia específica, descargando así a los directores? En otro orden de cosas, merece también destacarse que la actividad cuya práctica es de las más bajas de este grupo es la evaluación del centro, no obstante reconocérsele una alta pertinencia, lo que probablemente indica uno de los déficits de formación de los directores y de práctica real.

En el gráfico 35 podemos observar cómo difieren en sus valoraciones directores y profesores en lo que nosotros hemos agrupado bajo la categoría de actividades control, dando lugar a una cierta variedad de situaciones para cada una de las actividades. La menos valorada por profesores y directores es la de **ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos**. Las actividades en las que más desacuerdo se produce entre directores y profesores son en las de **desarrollar procedimientos de evaluación de centros**, necesidad que lógicamente es percibida como más pertinente por los directores, y en el control que supone ir **recordando las tareas pendientes y el cumplimiento de los acuerdos tomados**.

GRÁFICO 33
Valoración de las actividades de control, según directores

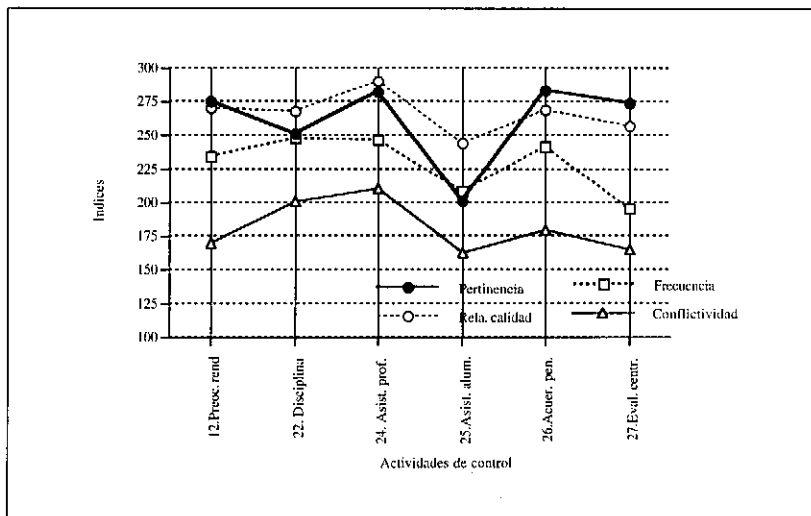


GRÁFICO 34
Valoración de las actividades de control, según profesores

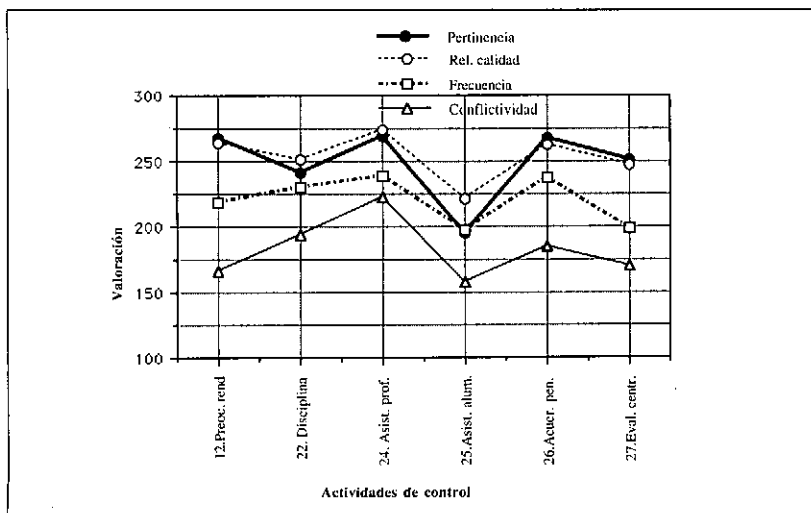
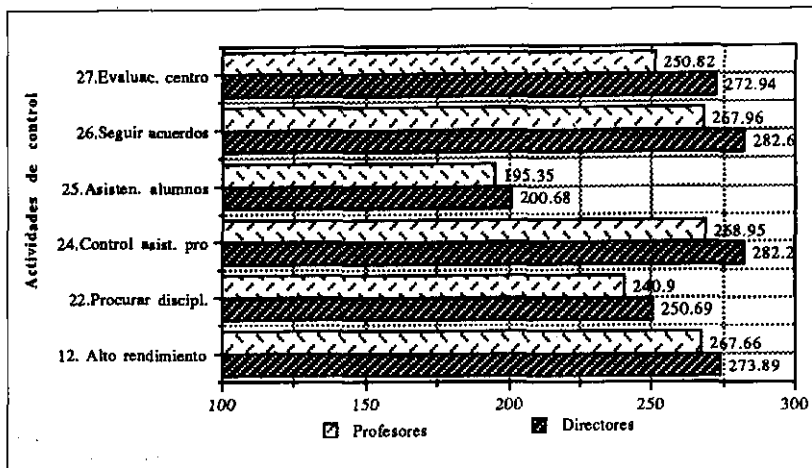


GRÁFICO 35
Valoración de pertinencia de las funciones de control
en directores y profesores



Funciones de gestión

Las funciones de gestión, como ya sabemos, son unas de las consideradas como más pertinentes del puesto de director, tanto en las valoraciones de los directores como en la de los profesores, tal como puede apreciarse en los gráficos núm. 36 y 37.

La valoración por parte de los directores de las actividades que se muestran en el gráfico núm. 36 indica, en relación con la pertinencia de las mismas, tres aspectos que se apartan de las consideraciones que con carácter general hemos venido haciendo del resto de grupos comentados. En primer lugar, la distancia en este grupo de actividades entre la consideración de pertinencia, relación con el buen funcionamiento y práctica y la calificación de baja conflictividad que se les adjudica. Sin duda estamos en un terreno en el que los papeles de los directores están tal vez más asumidos por todos como exclusivos de su función y no se producen conflictos internos en su desarrollo.

En segundo lugar, la actividad señalada como menos pertinente es la relativa a **la gestión económica**, siendo uno de los pocos casos en el que los profesores la ponderan como más pertinente que los direc-

GRÁFICO 36
Valoración de las actividades de gestión, según directores

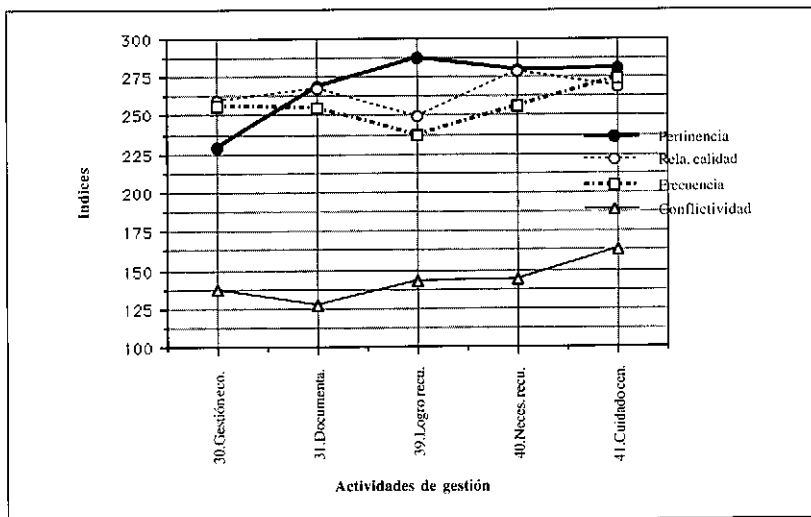


GRÁFICO 37
Valoración de las actividades de gestión, según profesores

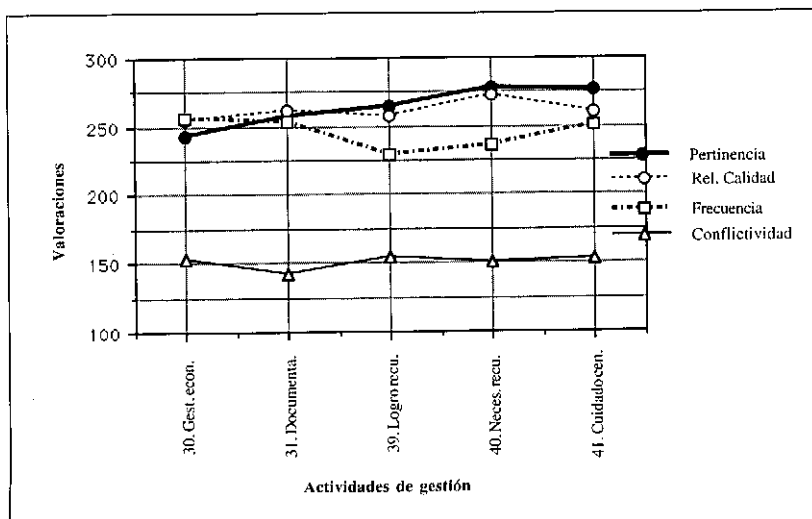
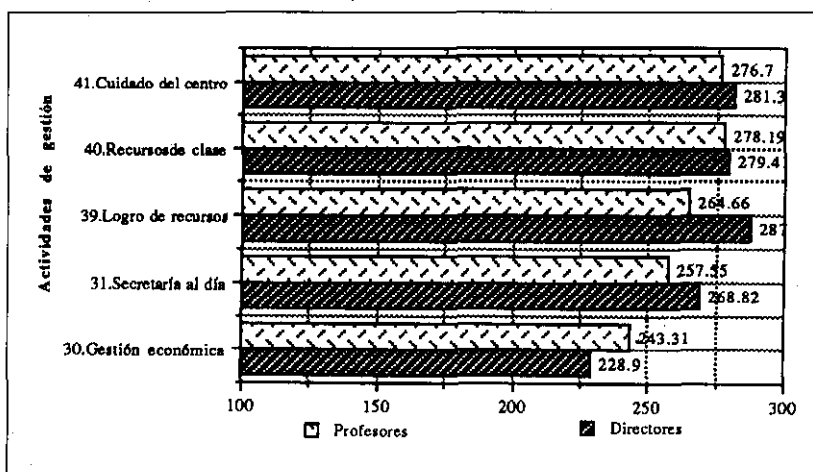


GRÁFICO 38
Valoración de la pertinencia de las funciones de gestión
entre directores y profesores



tores. Ello no es demasiado extraño por cuanto en los últimos años se han incrementado las partidas asignadas a los centros, como también los requisitos para su tramitación y justificación; teniendo en cuenta que no se trata de un aspecto técnico sobre el cual tenga ningún profesor, en principio, una formación específica o experiencia derivada del desempeño de la profesión docente, no es de extrañar que los directores opinen que no es esa precisamente la actividad que resulta más pertinente a su condición laboral. Por otro lado se trata de un ámbito sobre el que una mínima formación permitiría mayor fluidez en su funcionamiento; pero eso mismo es aplicable a cualquier otro personal de administración y/o servicios, quien podría del mismo modo asumir la parte mecánica de este aspecto de la gestión.

A diferencia de la gestión económica, la preocupación por **la obtención de recursos adicionales** para el centro es la actividad que los directores estiman como más pertinente a su propio papel, incluso por encima de su responsabilidad en el mantenimiento actualizado de la documentación del centro. No es ésta, sin embargo, una actividad que se considere de tanta importancia para el buen funcionamiento del centro como el res-

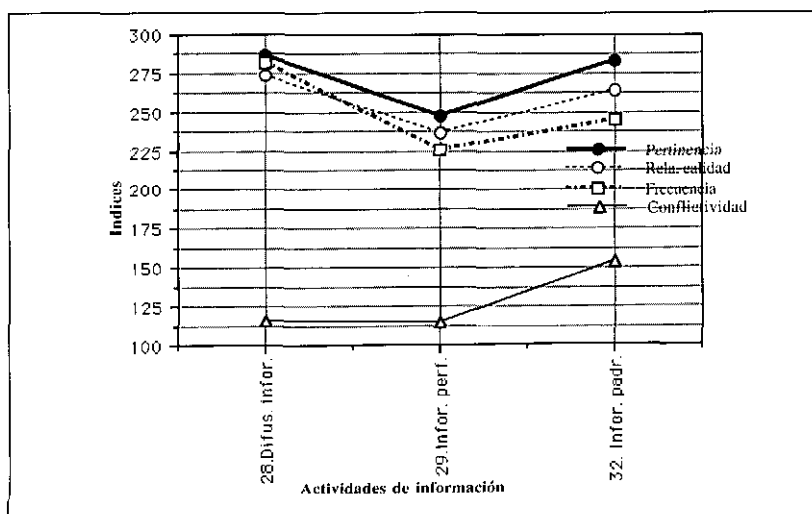
to; indudablemente a los directores les preocupa más que existan suficientes recursos que la gestión de los económicos. No deja de resultar curioso que la actividad consistente en preocuparse por ver las necesidades de los profesores en orden al mejor desarrollo de sus clases se valore en menor medida que la de la mera obtención de los recursos. ¿Acaso esta lógica de la acumulación frente a la de la adecuada distribución y uso no tiene más que ver con una lógica organizativa productivista que con la que debe presidir a una organización de servicio?

Además de la diferencia resaltada de **ocuparse de la gestión económica como más valorada por los profesores**, los directores muestran la mayor sobrevaloración respecto de los profesores en la actividad de **preocuparse por el logro de recursos**, aparte de los que concede la Administración.

Funciones de información

El grupo de actividades de información merece pocos comentarios más allá de lo que se puede apreciar a primera vista en el gráfico núm. 39. La conflictividad que se asocia a estas actividades es

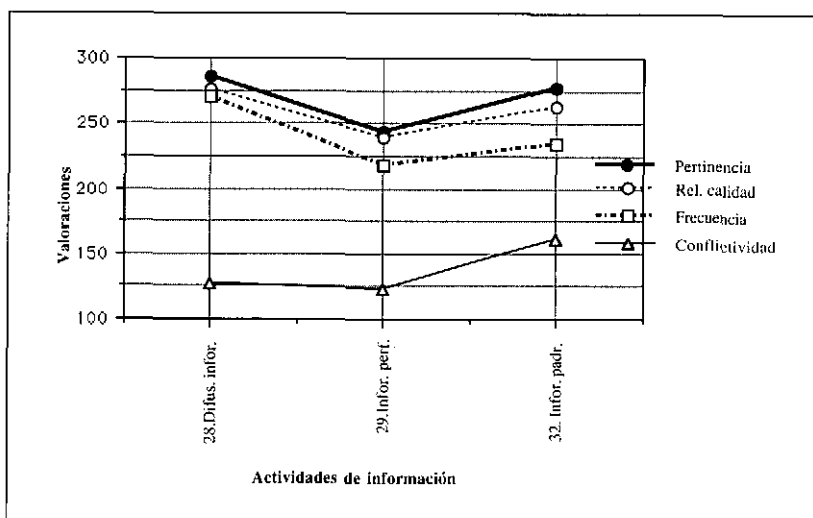
GRÁFICO 39
Valoración de las actividades de información, según directores



escasa salvo para la actividad consistente en transmitir la información de las reuniones con los padres, que es apenas un poco mayor, y tanto su pertinencia como su relación con el buen funcionamiento del centro y la frecuencia de su práctica son muy altas, siendo la actividad que en las tres dimensiones resulta menos valorada la relativa a la información y sugerencias de posibilidades de perfeccionamiento del profesorado. A estas alturas ya no sorprende esa minusvaloración de las actividades referidas a los aspectos pedagógicos o al profesorado, no obstante lo cual debe seguir destacándose.

La perspectiva que ofrecen las opiniones de los profesores es prácticamente la misma como puede apreciarse en el gráfico que sigue (núm.40).

GRÁFICO 40
Valoración de las actividades de información, según profesores



Funciones de representación

En este grupo de funciones la dimensión de conflictividad es la menos valorada del conjunto por los directores (Gráfico 42), manteniéndose igualmente, en líneas generales, la tendencia a valorar la

GRÁFICO 41
Valoración de la pertinencia de las funciones de información entre directores y profesores

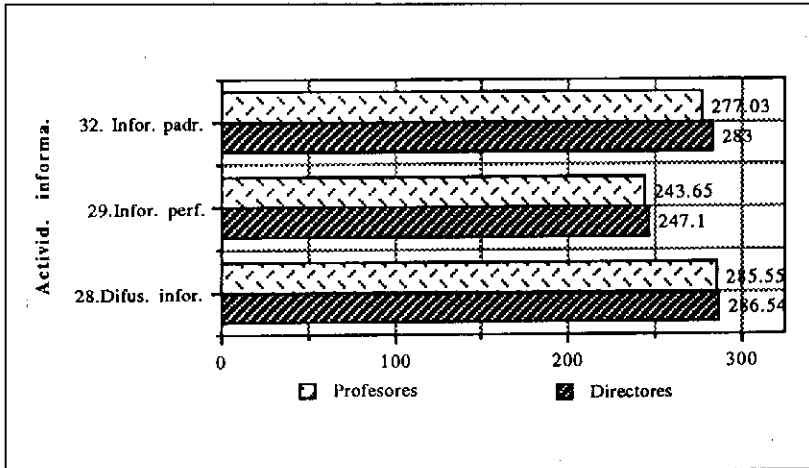
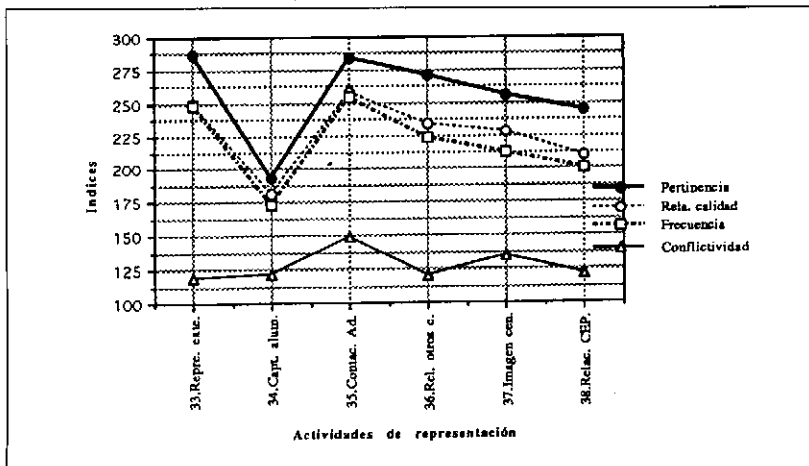


GRÁFICO 42
Valoración de las actividades de representación, según los directores



frecuencia de realización de las distintas actividades por debajo de los valores asignados en orden de su pertinencia y calidad. El profundo valle que manifiesta el gráfico está marcado por la escasa valoración recibida por la actividad de procurar la **captación de alumnos** en todas las dimensiones (excluida la conflictividad). En el sistema público de enseñanza podría parecer que esta función no tienen sentido y que el mismo hecho de plantearla supone partir de una óptica privatizadora del servicio público muy en consonancia con alguna de las tendencias de descentralización y autogobierno que en los últimos años han afectado a algunos sistemas educativos (SMYTH, 1993).

Quizá la interpretación predominante del ítem haya sido en términos clientelistas en relación con esas tendencias que señalamos; lo cierto es que ocuparse de la captación de alumnos muestra una concepción del centro escolar como una organización al servicio de la comunidad en la que éste se encuentra ubicado y, en consecuencia, indica una tendencia a considerar al centro que se dirige no como una delegación gubernamental de carácter administrativo, ni como una agregación de intelectuales, sino como un espacio de recreación cultural a partir del reconocimiento de las pautas culturales ya existentes y predominantes en cada uno de los contextos en los que los centros se encuentran emplazados. De igual modo, la valoración, asimismo "a la baja" en relación al resto, que recibe la actividad de **mantener relaciones con los Centros de Profesores** no supone en absoluto paternalismo respecto al resto de profesores, sino que trasluce la preocupación de quien dirige una institución académica por garantizar los mayores niveles de formación y actualización docente de aquellos que la sirven.

En el gráfico siguiente (núm. 44) podrá apreciarse la total coincidencia entre las valoraciones de los directores y las de los profesores en este subgrupo de funciones de representación

Del tratamiento separado de los datos de los directores, según pertenezcan a centros de Bachillerato, Formación Profesional o EGB, pueden extraerse algunas peculiaridades. La baja ponderación de pertinencia estimada al papel de director que obtiene la actividad de "dar sugerencias sobre el contenido de la asignatura o del área" es más baja todavía en el caso de los directores de Bachillerato. Lo mismo ocurre con "el dar sugerencias sobre la metodología..." y con el "asesorar en la programación". En Bachillerato, por la tradición

GRÁFICO 43

Valoración de las actividades de representación, según profesores

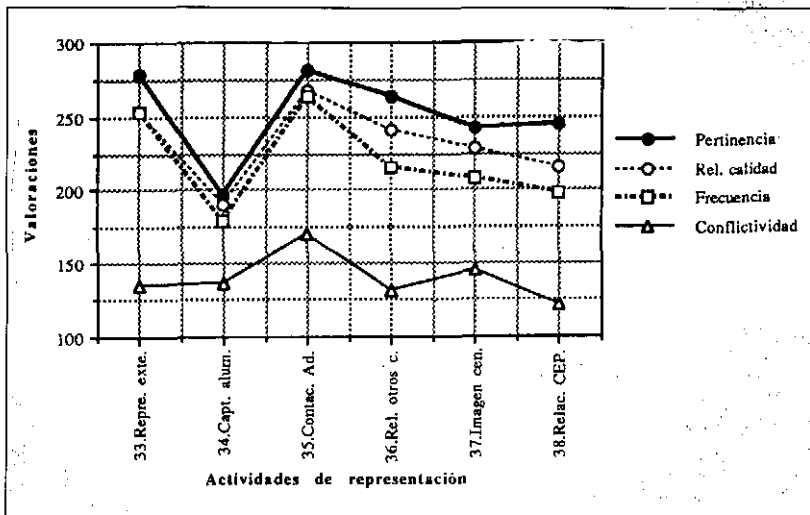
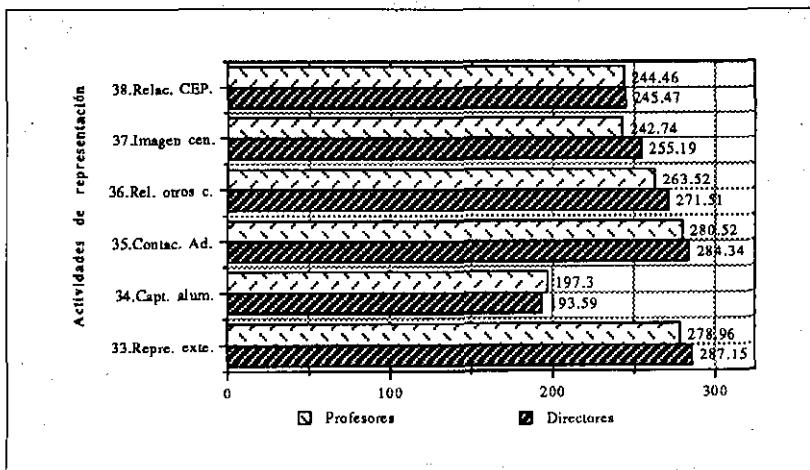


GRÁFICO 44

Valoración de pertinencia de las funciones de representación en directores y profesores



más disciplinar (profesor especialista en asignaturas), por la mayor especialización en los contenidos, o bien por el sentido de independencia y libertad de cátedra de los profesores, por el mayor prestigio históricamente consolidado de este profesorado, puede existir un clima menos propicio a la intervención de los directores en esta esfera, ya de por sí más entendida como responsabilidad individual que colegiada. En definitiva, en el sistema educativo ser especialista y pertenecer a determinados cuerpos docentes con más prestigio da estatus; y a más altas cotas de reconocimiento existen menos probabilidades de control y de intervención sobre quienes disponen de esa valoración.

CAPÍTULO V

DESAFÍOS DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES

A lo largo de este epígrafe nos proponemos abordar algunas cuestiones que consideramos especialmente relevantes sobre la dirección, más por lo que tienen de proyección de futuro que de explicación de la situación actual. En primer lugar sometemos a discusión la posible opción respecto al modelo de dirección, pues aunque en la realidad parece que se funciona con uno, la legislación instauro otro de carácter más personalista. Por otra parte, la implantación de la LOGSE requiere la reorganización de los centros y con ella, el tipo y funciones atribuidas a la dirección. Ahí están ya los reglamentos orgánicos de centros y una propuesta de medidas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza, recientemente concretadas en el “Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes”; en ambos documentos se sugieren posibles líneas para superar lo que ya se califica como “crisis de la dirección”. En tercer lugar, nos ocupamos de una cuestión que parece decisiva en ese proceso de superación de la mencionada crisis, aunque aún no se sabe muy bien cómo abordar la formación de quienes ejercen la dirección. Se sabe que hay que ofrecer formación, pero luego no es tan claro ni el modelo ni los contenidos, como tampoco es fácil encontrar una estrategia adecuada para que los interesados puedan participar sin que el centro se paralice. Hemos de ser conscientes, por otro lado, de que las opciones en cuanto a estrategias de formación están ligadas al modelo de acceso al puesto de trabajo de alguna manera. Dada, pues, la relevancia de

estos temas es por lo que hablamos de desafíos de la dirección, en la medida que condicionarán el desarrollo futuro del modelo y función de la dirección en los centros.

5.1. Modelo personal versus colegiado de dirección

Plantear la dicotomía entre un modelo **colegiado** y otro más **personal** de ejercicio de la dirección de los centros conecta con dos aspectos importantes, no independientes entre sí del todo. Por un lado, está relacionado con el sistema de acceso a la dirección; por otro, sugiere dos formas de entender la dirección de las organizaciones, relacionadas con dos tipos de cultura y con sendos modelos políticos. Independientemente de cuál sea la fórmula de acceso, un director puede asumir componentes de la cultura que dibuja cada una de esos dos modelos; siendo elegido democráticamente puede después desarrollar un estilo más "personalista" propio de una representación por delegación en la que una vez asumida ésta se actúa independientemente de los representados; un directivo designado desde fuera puede ejercer un liderazgo implicando a todos en la marcha de los asuntos escolares, ejerciendo la teoría de que sin participación en la empresa no hay motivación de los trabajadores. La dicotomía que planteamos tiene que ver, sobre todo con dos formas básicas de entender el papel de los cargos directivos y de los "dirigidos" en las organizaciones que recoge la tradición de discusión sobre el funcionamiento de las mismas, la motivación para el trabajo dentro de las cadenas de producción y en los colectivos de trabajo, *la defensa de un estilo más individualista o colegiado en la docencia.*

Por modelo **personal** entendemos ese estilo de ejercer la dirección en el que es básicamente la figura del director la que toma las iniciativas; un modelo que puede entenderse como más eficaz y directo, con una línea de actuación más clara, que se ejerce, por tanto, más acorde a la posición jerárquica con nítida definición de funciones propia de las burocracias. Lógicamente la defensa de esta opción está relacionada con sistemas de designación de directivos, pero su justificación y los valores en los que se asienta la opción residen en la filosofía social subyacente a los modelos de sociedad y de funcionamiento de las organizaciones sociales que se defien-

dan. El modelo es pertinente con la racionalidad burocrática, la asunción de cuyos valores va más allá del mecanismo de selección de directivos determinado.

Desde una perspectiva positivista weberiana la justificación primitiva de este modelo reside en la oportunidad de seleccionar a los sujetos más competentes en una cadena o en una organización con competencias delimitadas y jerarquizadas para que pongan sus habilidades y cualidades al servicio de la eficacia de la organización, sin referencia a sistema de valores alguno que no sean los de la organización misma. Es un modelo básicamente enfrentado con el ideal democrático, en tanto no pretende ni facilita la vertebración a los colectivos sociales, no valora la participación de los individuos en los asuntos de interés general, no considera la diversidad de valores implícitos en los grupos humanos y pondera la potencial eficacia - mejor dicho el control al servicio de un sentido particular de la misma- por encima de otros valores (RIZVI, 1989). El modelo como tal es ideal, la burocracia perfecta no existe, las líneas de mando no son perfectas, la eficacia deja mucho que desear en las organizaciones que aparentemente disponen de una línea de mando clara, la conflictividad soterrada no es ajena a la falta de productividad. Quizá este modelo personal sea el fruto, no la idea, en muchos casos de un abandono generalizado de las responsabilidades, que se cargan así sobre unos individuos especializados a los que se les deja a su suerte. El "liberado" encuentra la descarga de su angustia y también del trabajo, el que acumula la responsabilidad se supone que tendrá otras compensaciones por esas cargas.

El modelo **colegiado** hace referencia a una forma compartida de tomar decisiones, más participativa, que comparte iniciativas y responsabilidades en el ejercicio de la marcha colectiva en las organizaciones escolares. El director que desarrolla el modelo colegiado se supone que estimula la participación, corresponsabiliza a todos en las decisiones, hace sentir el proyecto educativo como algo que pertenece a todos y trabaja, en definitiva, por un modelo social diferente. La cultura de la colegialidad es una aspiración justificable en relación con un modelo de democracia y también de eficiencia, sólo que ésta de otra forma entendida.

A partir de estos supuestos, hemos tratado de introducirnos en el análisis de los postulados que el colectivo de encuestados tiene asumidos respecto a esos dos modelos, así como las virtualidades que

les atribuyen a cada uno de ellos. Por el momento en el que estamos de desarrollo de la nueva ley, parece especialmente significativo conocer las asunciones que sobre el particular manejan quienes ocupan la dirección o tienen posibilidades de hacerlo. Este conocimiento puede facilitar tanto las decisiones de cambio en su configuración como en la adopción de algunas medidas correctoras que cada vez parecen más urgentes.

La muestra aparenta estar dividida en cuanto a si, en primer lugar, el director ha de estar sometido a una normativa precisa reguladora de las funciones que corresponden a su papel o si, por el contrario, *debería existir un amplio margen para que cada director ponga de manifiesto su personal forma de dirigir un centro educativo*. El 55,9% de la muestra considera que debe existir ese margen de libertad, mientras que el 44,1% cree que debe existir una normativa igual para todos. No se aprecian diferencias importantes a resaltar según los tipos de centros.

La tabla núm. 40 refleja las posiciones globales de la muestra y las de los directores de los distintos tipos de centros en cuanto a la preferencia por los estilos o modelos de dirección personal o colegiado. Destaca la poca autoadscripción al modelo personal, quizá debido no sólo a la aceptación de la fórmula colegiada, coherente con unos valores y unos procedimientos asumidos, sino puede estar pesando además el efecto de presentar buena imagen en la respuesta.

TABLA 40

Las opciones ante los modelos de dirección según directores

Modelos de dirección	Tipo de centro (%)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
1. Estilo personal centrado en el director	3	4,9	2,3	3,9
2. Estilo colegiado	66	62,5	69,7	64,3
3. Flexible	30,4	31	28,1	30,9
4. Indiferente	0	0,5	0	0,2
5. No tiene opinión formada	0,7	1,1	0	0,7

La mayoría de la muestra manifiesta su preferencia por el estilo colegiado, sin que aparezcan diferencias relacionadas con el género de los directores, ni esa posición se vea muy afectada por pertenecer a un tipo u otro de enseñanza. Incluso en el caso de los directores que han sido designados el estilo colegiado es mayoritariamente asumido (61,15 frente al 67% de los directores elegidos), lo que viene a indicar que la forma de elección no se corresponde nítidamente, tal como avanzábamos, con el tipo de cultura de dirección de las organizaciones que se acepta dirigir. La aceptación de la colegiación puede verse también como una fórmula de cobijo en un puesto que es por naturaleza conflictivo. En otros casos la opción es una clara toma de posición ideológica ante la disyuntiva, y con parecida contundencia se valora la viabilidad del modelo colegiado. Al menos esto es lo que parece desprenderse de la intervención de una de las directoras cuando se planteó a discusión la dualidad de modelos.

E-R: Para mi el problema está en que la Administración se opone totalmente al estilo de dirección colegiada, fomentando una dirección muy personalizada y fragmentando tareas específicas para la jefatura de estudios, para la secretaría y para la dirección. Los plantean como compartimentos estancos y esto desanima mucho al profesorado, porque no los estimula a participar en las tareas de gestión, lo dejan todo en manos de los miembros del equipo y cuando se está en él, tienden a descargarlo casi todo sobre la dirección.

En lo que respecta a las opiniones de la muestra de profesores, en esta cuestión no hay diferencias significativas, existe una asunción también mayoritaria del estilo colegiado, incluso algo superior a la manifestada por la muestra de directores, tal como se pone en evidencia en los datos recogidos en la tabla núm. 41.

Relacionado con los datos de las dos tablas precedentes, conviene llamar la atención sobre algunas otras cuestiones. Es muy significativo que ante el tema que se les plantea ninguno de los colectivos permanece "indiferente" o "no tiene opinión". Se trata, pues, de algo que les preocupa y sobre lo que tienen una posición adoptada más o menos fundamentada. Lo cual remite al interés con el que el tema de la dirección se está viviendo en estos momentos en los centros, circunstancia favorable para abordarlo frontalmente. Por otro lado, llama la atención la posición que adoptan en torno a la categoría tercera de las tablas, con mayor incidencia en la de directores/as que en la del profesorado. Pero en cualquier caso significati-

TABLA 41

Las opciones ante los modelos de dirección según profesores

Modelos de dirección	Tipo de centro (%)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
1. Estilo personal centrado en el director	1,6	4,2	1,3	2,5
2. Estilo colegiado	72	68,9	64,8	69,1
3. Flexible	23,7	25,2	33,7	26,6
4. Indiferente	0,8	0,8	0	0,6
5. No tiene opinión formada	1,6	0,8	0	0,9

va, puesto que consideran que la opción por uno u otro modelo ha de hacerse en función de cada caso, ha de adoptarse una posición flexible.

El hecho que esta categoría haya concitado más adhesiones en la muestra de directores que en la de profesores, puede estar indicando que en el primer colectivo están más sensibilizados a la pluralidad de problemas a los que han de hacer frente y por tanto optan por la flexibilidad en el modo de abordarlos. De algún modo esto es lo que parece hay latiendo en el fondo de estas dos intervenciones en el grupo de discusión.

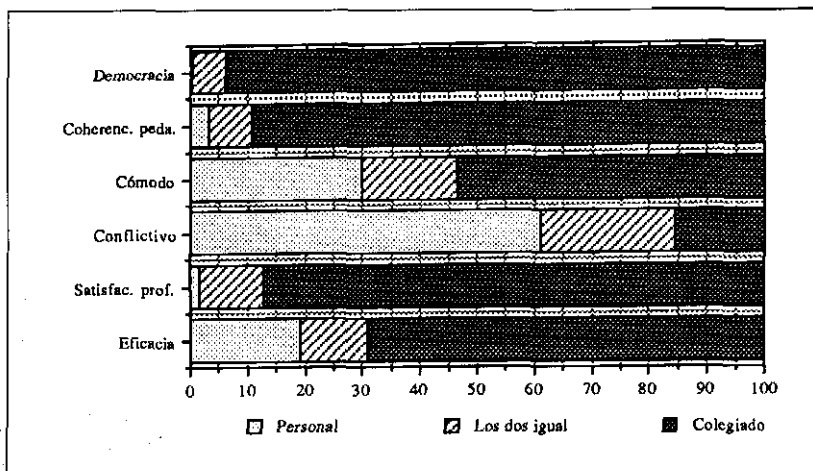
B-P: En algunas de las reuniones que tenemos los directores de Medias ya nos hemos planteado el exigir una definición de nuestro papel que se aproxime, que se adecúe a la realidad en la que nos desenvolvemos para que puedas trabajar con algo de tranquilidad. Pero como esto no se da, unas veces nos toca actuar de representantes sindicales, otras como patronos y en otras como "santa madre", y siempre sin saber muy bien qué hacer. En estas condiciones te sientes incómodo, maltratado por todas partes, así que como para plantearse esas cosas que se dicen en la Reforma.

B-G: Está claro que tenemos la sociedad que tenemos y la Administración que funciona como funciona, pero desde los equipos directivos deberíamos reflexionar mucho más sobre el papel a desempeñar, discutir incluso en el claustro los problemas del centro.

TABLA 42
Virtualidades de los modelos de dirección

Atribuciones a los modelos	Modelo personal			Los dos por igual			Modelo colegiado					
	BUP	EGB	FP	Total	BUP	EGB	FP	Total	BUP	EGB	FP	Total
Es más eficaz	17,2	21,8	16,1	19,2	16,4	8,4	10,3	11,7	66,4	69,8	73,6	69,1
Satisface más al profesorado	0	1,7	2,3	1,7	12,2	13	4,6	11,1	87,8	85,3	93,1	87,2
Es más conflictivo	63	61,2	64	60,9	25,2	20,2	25,5	23,6	11,8	18,5	10,5	15,5
Es más cómodo de ejercer	32,5	27	28,4	29,9	20,2	11,5	21,6	16,5	47,3	61,5	50	53,6
Más coher. pedagóg.	3,1	5	0	3,3	8,4	6,6	5,7	7,5	88,5	88,4	94,3	89,2
Profundiza democracia	0	0,6	0	0,2	7,6	6,6	1,2	6,1	92,4	92,8	98,8	93,7

GRÁFICO 45
Cualidades atribuidas a los modelos de dirección



Yo me encuentro ahora con muchos compañeros que no se preocupan de nada ni por nada, sólo están esperando que suene el timbre. Los niveles de discusión en los claustros son prácticamente inexistentes, y de los temas pedagógicos nadie quiere ni oír hablar.

Una vez constatado que, en términos generales, una buena parte de los encuestados -tanto de directores/as como del profesorado- prefieren el estilo colegiado, conviene detenerse en el análisis de las virtualidades que consideran tiene uno y otro estilo. Sobre este particular la tabla núm. 42 refleja las valoraciones que los directores hacen de los dos modelos -personal y colegiado- respecto de las dimensiones que se señalan.

El modelo colegiado es el valorado como más idóneo en todas las dimensiones señaladas: se le considera el más eficaz, el que más satisface al profesorado, el menos conflictivo, el más cómodo de ejercer, el que más coherencia pedagógica produce y el más favorable a profundizar en la democracia. Aunque respecto a la comodidad y a la conflictividad las opiniones están más repartidas entre las opciones señaladas. No se aprecian, en general, diferencias importantes en estas opciones entre BUP, EGB y FP. El gráfico núm. 45 presenta de forma más intuitiva las posiciones.

El gráfico precedente deja bien claro que según los directores/as encuestados, el modelo personal es a la vez que el más cómodo también el más conflictivo. He ahí una importante paradoja cuyo substrato habrá que rastrear en la cultura organizativa dominante. Se entiende que es cómodo porque el director/a, sin someterse al escrutinio de nadie, aunque pueda consultar, adopta una resolución que obliga su cumplimiento; en este supuesto el conflicto se produce, sólo que no le llega y si le llega no tiene que responder. Sin embargo, la democratización de las estructuras lógicamente no permite actuar de este modo, por lo que se han de utilizar estrategias distintas para abordar el conflicto, entre las que el diálogo y la negociación son fundamentales, en el transcurso de las cuales incluso puede surgir la contestación a la autoridad representada por la dirección. De manera que cabría clarificar si el modelo colegiado es más conflictivo por la complejidad de los procedimientos que debe desarrollar o porque no siempre sea posible "atar todos los cabos" ante un problema. Pretensión esta última que sólo puede ser producto de una concepción muy clásica y estática de las organizaciones escolares, cuando en realidad uno de sus elementos dinamizadores lo representan la confrontación de intereses, el conflicto que se da dentro de ellas.

Respecto a la opinión de los profesores sobre este particular, siguen una tendencia muy semejante a la ya comentada en relación con los directores/as. Lo más llamativo de la muestra del profesorado es su significada preferencia por la comodidad que parece derivarse del estilo personal. De modo que mientras los directores/as señalan en un 29.9% que el estilo personal "es más cómodo de ejercer", son un 41% de profesores los que opinan lo mismo. No podemos por menos de volver a llamar la atención sobre esta otra paradoja, aunque hayamos de valorar positivamente su sinceridad, al inclinarse por el modelo que menos les favorece.

Hemos pedido la evaluación sobre lo apropiado que podría ser uno y otro modelo para desempeñar diferente tipo de tareas en la dirección de los centros. En este caso las opiniones son mucho más matizadas, dado que existe una mayor dispersión de respuestas, tal como puede apreciarse en la tabla núm. 43. Mientras que el modelo colegiado aparece muy frecuentemente valorado como positivo para coordinar la enseñanza, para organizar el centro (espacios, horarios) y para favorecer un buen clima personal, el modelo personal es

TABLA 43
La funcionalidad de los modelos de dirección

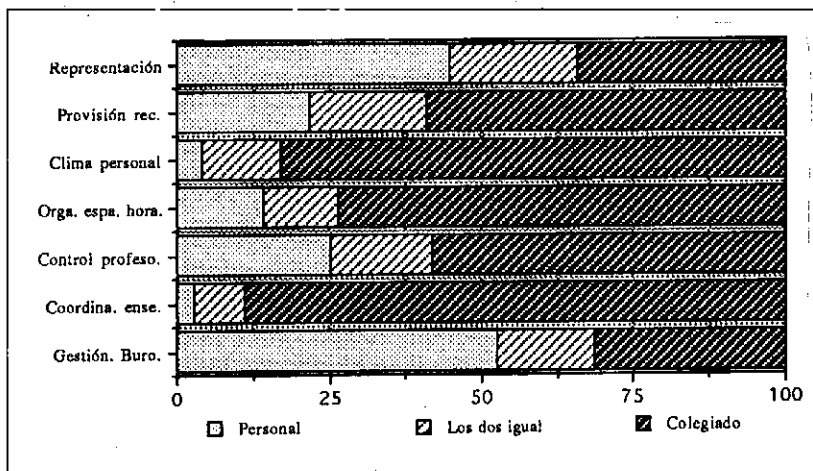
Atribuciones a los modelos	Modelo personal				Los dos por igual				Modelo colegiado			
	BUP	EGB	FP	Total	BUP	EGB	FP	Total	BUP	EGB	FP	Total
Gestión y tareas burocráticas	47,8	59,4	42,1	52,6	17,9	13,9	18,2	16	34,3	26,7	39,7	31,4
Coordinación de enseñanza	3	2,8	2,3	2,8	6,7	9,3	9	8,3	90,3	87,9	88,7	88,9
Control deberes profesores	19,1	27	27	25,3	16,8	16,3	16,8	16,6	64,1	56,7	56,2	58,1
Organiz. de espacios, horarios, Favorecer clima personal	14,3	13,9	14,6	14	10,5	12,2	13,5	12,4	75,2	73,9	71,9	73,6
Provisión de recursos	5,2	5	0	4,2	12,7	14,4	7,9	12,9	82,1	80,6	92,1	82,9
Representación del centro	24,1	19,7	20,5	21,8	18,1	18	23,8	19	57,8	62,3	55,7	59,2
	41,3	45,2	40,9	44,5	20,3	20,9	25	21,3	38,4	33,9	34,1	34,2

mejor valorado que el colegiado para la gestión y realización de tareas burocráticas, así como para representar al centro. En las tareas esenciales, según nuestro criterio, los directores siguen apostando por el modelo de actuación colegiada. Con matices que pueden carecer de significación alguna, las tendencias generales se mantienen en los tres tipos de directores.

El gráfico núm. 46 muestra la ordenación a favor de uno u otro modelo en las dimensiones señaladas.

Para terminar este apartado queremos llamar la atención sobre la contradicción que puede estar subyaciendo en las respuestas aportadas a estas dos últimas cuestiones. De algún modo las intervenciones de cuatro directores/as en la sesión de discusión, nos pueden aportar otros elementos de juicio para ver con mayor claridad la circunstancia apuntada.

GRÁFICO 46
Funcionalidad de los modelos



B-P: Los seminarios no funcionan de ninguna manera, las tutorías son estrictamente administrativas, en un instituto medio como el mío no encuentras suficientes tutores para todos los grupos, nadie

quiere serlo. Lo peor es que no tienes capacidad para incidir de algún modo y cambiar esta dinámica.

F-G: Estoy en un centro de FP que es imposible trabajar, tenemos 1.800 alumnos cuando el límite real no debería pasar de los 1.000, así que no tenemos mesas ni sillas porque muchos grupos están con 45 y 47 alumnos. Ahora en nuestras aulas te puedes encontrar alumnos que ni siquiera tienen 5º de EGB, otros han fracasado en 6º ó 7º y otros con un buen expediente, y en estas condiciones nos dicen que tenemos que aplicar el diseño y el proyecto curricular, lo que demuestra que no saben dónde están. No logro entenderlo y mucho menos cuando la Administración nos dice que hemos de contemplar las diferencias entre los alumnos del aula. ¿A quién nos dedicamos, al que no sabe ni sumar o al que puede llevar un ritmo normal?, ¿cómo le pido apoyo al profesorado cuando nos obligan a hacer cosas que no entendemos muy bien?

E-R: La Administración piensa que el director tienen que actuar como en la empresa privada, tiene que ir personalmente buscando sillas, mesas y recursos. Da la impresión que una vez que se monta el centro ya no se preocupa nadie de nada, le toca al director ir por los despachos mendigando material o lo que necesite. A mi ahora me está tocando pedir los sustitutos de dos profesores enfermos, cada mañana me toca llamar para ver qué es lo que pasa con las sustituciones solicitadas.

B-G: Hacer los horarios, por ejemplo, es una fuente de conflictos impresionante, tienes que conjugar muchos intereses y además todos tus compañeros te piden horarios a su medida y, claro, como no puedes satisfacer a casi nadie, se enfadan contigo, incluso algunos te retiran el saludo.

De la gráfica 44 se desprende que el modelo personal es más conflictivo que el otro, ahora bien, ¿dónde se localizan los conflictos en los centros?. Como puede derivarse de las intervenciones anteriores, fundamentalmente del control de los propios compañeros/as, organización de horarios, provisión de recursos, etc. Por ello, para abordar estos temas prefieren el modelo colegiado, tal como queda recogido en la gráfica 45; es decir, parece que se proponen abordar una situación conflictiva con una metodología limitadora de los roces. En este caso sí que, tal como se apuntó más arriba, los encuestados optan por un procedimiento más democrático pero como estrategia que diluya responsabilidades y con ello descargue

de la dirección la enorme tensión que con frecuencia ocasiona tomar decisiones en los ámbitos indicados anteriormente.

Tampoco se entiende muy bien, que prefieran el modelo personal para abordar los temas de “gestión y tareas burocráticas”, puesto que en su quehacer cotidiano y ante la poca coordinación de la Administración, encuentran en ese ámbito una importante fuente de conflicto. Por lo que cabe pensar que acciones más coordinadas, en las que hubiera una mayor implicación colectiva podrían contribuir en mayor medida a resolver el problema de fondo que si se hace de forma individualizada. De lo contrario, da la impresión que se está aceptando el modelo y la dinámica impuesta por la Administración, sobre la que no ahorran críticas respecto a las formas y dinámicas de trabajo que les impone.

5.2. La dirección ante el desarrollo de la LOGSE.

La decisión que pueda tomarse respecto a la disyuntiva planteada en el apartado anterior, debería mantener algún tipo de coherencia con las innovaciones que pretenden implantarse a partir de esta reciente ley orgánica. Es indudable que desde los equipos de dirección, y en particular desde la dirección, se puede influir bastante en su aplicación en los centros. Sin embargo, por el modo como se ha elaborado este texto legal y el sentido de algunas decisiones al amparo del mismo, resulta cada vez más evidente que las expectativas se van reduciendo a medida que pasa el tiempo. Baste a modo de muestra la siguiente transcripción de una de las intervenciones registradas en el grupo de discusión.

E-P: El desánimo general de los maestros, para mí está muy claro, todas cuantas reformas se han intentado aplicar en educación han sido a costa del maestro. Nunca se le ha incentivado ni su formación ni el trabajo extra que ha de hacer, entre otras cosas. Lo de nueva ley es sólo de nombre, porque nos atribuye más competencias a la hora de desarrollar desde dentro los programas, pero no tenemos medios ni tiempo para hacer ese trabajo. Si el profesorado después de sus clases y de las 5 ó 6 horas de dedicación al centro es cuando ha de ocuparse del desarrollo de los programas, entonces el cansancio le va a imposibilitar cumplir con las tareas que se derivan de esta ley.

Aunque no pretendemos dar más valor que el de ser expresión del parecer de dos directores, no se puede ignorar el sentido que está adoptando el estado de opinión generado en un colectivo, pequeño o grande esto ahora no importa, de quienes habrán de implicarse en el desarrollo de lo establecido en la LOGSE. De ahí que a través del cuestionario nos interesáramos por profundizar en una serie de cuestiones relativas a cómo ese desarrollo podría afectar a la dirección. En tal sentido apuntan los datos recogidos en la tabla núm. 44, al manifestar los directores su opinión sobre el grado y dimensión en las que la aplicación de la LOGSE afectará a sus tareas.

Por lo pronto, tal como se desprende de la tabla precedente, la mayoría de directores/as consideran que aumentarán sus tareas, en mayor grado en los centros de BUP y FP que en los de EGB. Incremento que, apuntan se concentrará en la mayor cantidad de trabajo a realizar desde la dirección y en segundo lugar aumentando su responsabilidad. Poco más de un tercio de los directores/as de la muestra estiman que por lo que se refiere a su trabajo todo quedará más o menos igual. Muy pocos, en proporción apenas significativa, consideran que el trabajo disminuirá. La consecuencia casi lógica de esta percepción del futuro profesional, es que ante tal incremento disminuirá la disponibilidad del profesorado para presentarse a la dirección del centro. Esta opinión la comparten más de la mitad de quienes han contestado a la encuesta, en cambio, algo más de un tercio cree que esa disposición seguirá igual que hasta ahora; o sea, escaseando los candidatos debe entenderse. De modo que el futuro, tal como lo perciben los actuales directores/as, no es en absoluto halagüeño, por lo que cabe comenzar ya a pensar en alternativas tendentes a afrontar una situación que se intuye como crítica.

La opinión de los profesores/as en relación con el mismo ítem (Tabla núm. 45) es muy parecida a la vertida por los directores, por lo que son aplicables los comentarios hechos con anterioridad. En todo caso llama la atención que en este colectivo parezca darse una mayor dosis de escepticismo todavía, puesto que los mayores porcentajes, aunque sea con escaso margen, se concentran en la opinión de que todo quedará igual, salvo en lo que se refiere al incremento de trabajo. No se sabe el grado de información y conocimiento sobre la aplicación de la LOGSE que tiene este colectivo de profesores/as, pero desde luego su actitud —por lo que se refiere al incremento de trabajo— no cabe pensar que sea muy favorable, como tampoco parece que sean excesivas sus expectativas.

TABLA 44
Opiniones sobre aspectos afectados por la LOGSE, según directores

Aspectos afectados por la LOGSE	Aumentará			Quedará igual			Disminuirá			
	BUP	EGB	FP	BUP	EGB	FP	BUP	EGB	FP	Total
La responsabilidad del director	64,6	54,8	57,5	30,7	42,3	33,3	4,7	2,9	9,2	4,8
La conflictividad en los centros	63	34,3	45,9	33,8	54,5	44,7	3,2	11,2	9,4	8,6
El trabajo a desarrollar	86,9	73,7	82,9	12,3	24,5	12,5	0,8	1,8	4,6	1,9
La disponibilidad para ser Drtor.	1,6	3,6	4,6	27	47,3	50	71,4	49,1	45,4	54,1

TABLA 45
Opiniones sobre aspectos afectados por la LOGSE, según profesores

Atribuciones a los modelos	Modelo personal			Los dos por igual			Modelo colegiado					
	BUP	EGB	FP	Total	BUP	EGB	FP	Total	BUP	EGB	FP	Total
La responsabilidad del director	50,9	45,7	31,8	44,3	42,1	52,3	59	50,1	6,8	1,9	9	5,4
La conflictividad en los centros	65	33,6	38	46,8	34,9	57,4	55,5	48,3	0	8,9	6,3	4,8
El trabajo a desarrollar	75,2	60,9	61,5	66,5	20,9	30,4	36,9	28,3	3,8	8,5	1,5	5
La disponibilidad para ser Drtor.	0	11,6	1,4	4,8	37,3	48,5	56,7	46,4	62,2	39,8	41,7	48,6

TABLA 46**Opiniones sobre aspectos relacionados con la autonomía de centros, según directores**

Opiniones sobre la autonomía para el proyecto curricular	Tipo de centro (%) (*)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
1. Es positiva pero no están preparados los profesores	27,3	22,4	27,1	25,1
2. Muy positiva y los profesores están preparados	3,6	9,5	7,3	7
3. Dará lugar a desventaja en los centros públicos sobre los privados	7,5	6,8	5,2	6,7
4. Aparecerán diferencias de calidad entre los centros públicos de distintas zonas	22	17,9	26	21,1
5. Aumentarán las desigualdades entre alumnos según el centro al que vayan	19,4	12,9	12,5	15,1
6. Se producirá confusión y falta de claridad en lo que es preciso hacer	15,8	14,5	16,1	15,3
7. Todo va a continuar más o menos como ahora	4,3	16	5,7	9,7

(*) Todos los porcentajes de las distintas columnas expresan el peso relativo de cada opción en función del total de citaciones que han tenido el conjunto de ellas. La pregunta admitía más de una respuesta.

Tras este pronunciamiento general, hemos de centrarnos sobre algunas de las cuestiones que con mayor énfasis se han resaltado de esta reforma. Una de ellas es la relativa a la autonomía de los centros para diseñar sus propios proyectos educativos y curriculares, y sobre este importante asunto se recogen en las tablas núms. 46 y 47 las opiniones de directores/as y profesorado.

Lo primero que llama la atención es la tremenda homogeneidad observada las respuestas de los directores/as con independencia del

TABLA 47

**Opiniones sobre aspectos relacionados con la autonomía
de centros, según profesores**

Opiniones sobre la autonomía para el proyecto curricular	Tipo de centro (%) (*)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
1. Es positiva pero no están preparados los profesores	28	22,9	30,3	26,7
2. Muy positiva y los profesores están preparados	6,5	15,1	9	10,2
3. Dará lugar a desventaja en los centros públicos sobre los privados	7,4	5,2	3,7	5,7
4. Aparecerán diferencias de calidad entre los centros públicos de distintas zonas	25,2	22,3	23,4	23,7
5. Aumentarán las desigualdades entre alumnos según el centro al que vayan	24,7	18,2	25	22,4
6. Se producirá confusión y falta de claridad en lo que es preciso hacer	7,9	14	7,5	10
7. Todo va a continuar más o menos como ahora	0	2	0,7	1

(*) Todos los porcentajes de las distintas columnas expresan el peso relativo de cada opción en función del total de citaciones que han tenido el conjunto de ellas. La pregunta admitía más de una respuesta.

tipo de centro. Coinciden la mayoría y en una proporción significativa en que esta iniciativa de la LOGSE es positiva pero no está suficientemente preparado el profesorado para su desarrollo. Por contra, la categoría que menos adhesiones suscita es la que alude a que la iniciativa es muy interesante y el profesorado está bien preparado. Se detecta, pues, un cierto estado de opinión poco esperanzado respecto a la viabilidad en sus centros de la autonomía. En esta misma dirección apunta el que una proporción significativa estime

que la autonomía dará lugar a diferencias de calidad entre los centros de distintas zonas. Tendencia que se refuerza en alguna medida con lo expresado en las categorías quinta y sexta, tal como puede comprobarse en la tabla núm. 46. Sobre esta cuestión volveremos más adelante, porque la consideramos de especial relevancia, pero antes veamos qué opinan al respecto los profesores/as.

El conjunto de la muestra de profesores, como puede cotejarse en la tabla núm. 47, muestra un estado de opinión muy semejante al de sus directores. En todo caso resaltar que parecen estar algo más convencidos de la virtualidad de la autonomía puesto que es una proporción insignificante la que considera que todo quedará como hasta ahora, mientras que en el caso de los directores/as esa proporción era algo mayor. Debe resaltarse el hecho de que casi una cuarta parte del profesorado considere que además de las diferencias entre los centros se producirá discriminación entre los alumnos de los distintos centros. Se muestran más sensibles que sus directores/as a esta posible consecuencia que la autonomía tendrá sobre los estudiantes.

Llama la atención que tanto desde la dirección como desde los claustros, se vea la autonomía como una posible fuente generadora de diferencias y discriminación. Aunque es evidente que esto puede llegar a suceder, habría que profundizar en los referentes políticos y culturales con los que están operando unos y otros, pues da la impresión que actúan como limitadores de una de las más importantes aportaciones de la LODE y la LOGSE. Esa tendencia hacia la segregación no tiene por qué ser consecuencia de la autonomía, también puede representar el espacio para que los centros, de acuerdo con sus posibilidades y peculiaridad social y cultural del entorno, adecúen su oferta de enseñanza y formación. Por otra parte, el marco estructural de trabajo en los centros, viene definido por el sistema escolar, de modo que ese aparente temor a la excesiva diferenciación e incluso segregación quedaría neutralizado. En suma, el conjunto de opiniones vertidas en este ítem apuntan la necesidad de profundizar en el universo simbólico y estratégico que la atribución de autonomía puede estar generando entre los equipos directivos y el profesorado.

El desarrollo de esa autonomía de proyecto educativo, requiere otros apoyos, aparte de los propios conceptos y prejuicios. Así que se invitó a los directores/as a pronunciarse sobre si consideran que

el funcionamiento del Consejo Escolar de sus centros, dada la capacitación de sus miembros, por la experiencia que tiene y por su composición, está en condiciones de abordar los retos que plantea la LOGSE. Las respuestas obtenidas, en coherencia con las anteriores, no muestran un panorama demasiado alentador, pues un 20,9% considera que "perfectamente", un 22,2% cree que no y un 57% piensa que "para unas cosas sí y para otras no". La tendencia aquí reflejada se mantiene en los tres tipos de centros que constituyen la muestra. Con este grado de desconfianza de la dirección hacia el principal soporte democrático para el desarrollo de la autonomía, resulta realmente difícil imaginarse cómo se va a hacer, sobre quiénes va a recaer la responsabilidad de tutelar la autonomía. No queremos precipitarnos en extraer conclusiones generales, pero el que más de la mitad de los directores/as considere que "para unos casos sí y otros no", obliga a clarificar, en el desarrollo de esa autonomía, los espacios susceptibles del debate político de aquellos otros que pueden ser objeto de decisión de los claustros u otras instancias más técnicas. Pues de no proceder de esta manera, podría llevar a que ese principio de la LOGSE quedara reducido a una cuestión de especialistas, de expertos en el que la comunidad escolar no tuviera ocasión ni lugar para mostrar su parecer.

Una de las aportaciones estructurales de la LOGSE, está representada por el incremento en dos años de la escolarización obligatoria (14-16). No entraremos aquí a enjuiciar lo que esto significa, pero sí queremos saber qué es lo que piensan los directores/as sobre la organización de los centros que han de atender a este nuevo tramo escolar. Pues bien, sus respuestas aparecen recogidas en la tabla núm. 48 que comentamos a continuación.

Los datos muestran un estado de opinión bastante polarizado, con una mayoría apuntando a la apreciación de que las cosas no cambien mucho respecto a como están ahora. Pese al cambio de estructura introducido por la LOGSE, más de un tercio de directores/as piensa que el 12-14 se quede en los centros de EGB actuales y el 14-16 en los de bachillerato. Esa misma tendencia la apoya casi un tercio de directores, mayoritariamente de BUP y FP, al considerar que la etapa 12-16 se imparta en los centros de bachillerato, muy pocos piensan que debe ofrecerse en los de EGB. Lo llamativo es que esta idea sea compartida por más directores/as de FP que de EGB, lo cual no es sino un cierto rechazo hacia esos "pedagogis-

TABLA 48

**Organización de centros para la prolongación
de la escolaridad obligatoria**

Opiniones sobre la autonomía para el proyecto curricular	Tipo de centro (%) (*)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
1. La etapa 12-16 en centros de Bachillerato	39,2	23	37,6	31,6
2. La etapa 12-16 en centros de EGB	3,9	7,1	8,2	6,6
3. Centros específicos para la etapa 12-16 años	20,8	27,3	18,8	22,7
4. Entre los 12-14 en centros de EGB y el 14-16 en centros de Bachillerato	36,1	42,6	35,3	39,1

mos" que aquéllos le atribuyen a la actual reforma, para lo cual están mejor preparado los de primaria que ellos mismos. La otra polaridad la representan el conjunto de directores/as que creen debe impartirse esta etapa en centros específicos, probablemente porque de este modo se podrá responder de forma más adecuada a los requerimientos específicos de dicha etapa.

Lo que parece lógico, dada la escasez de recursos de todo tipo, es que la situación futura y casi inmediata, lleve a que en un mismo centro compartan el claustro antiguos profesores/as de BUP, FP y EGB. Pues bien, ante esta situación posible, se les invitó a los directores/as a pronunciarse sobre la idoneidad de unos colectivos sobre otros para acceder a la dirección. Las respuestas se recogen en la tabla núm. 48, de la que sorprende el manifiesto consenso por cuanto no es del todo coherente con las posiciones mantenidas en ítems anteriores.

En efecto, se observa una considerable coincidencia en torno a que cualquier miembro del claustro, con independencia de la etapa de procedencia, puede acceder a la dirección; circunstancia que los directores/as de FP ven mayoritariamente como posible, al igual que

TABLA 49**Sobre quién debe recaer la responsabilidad de la dirección**

¿Quién debe ser director en la etapa 12-16?	Tipo de centro (%) (*)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
1. Cualquier tipo de profesor	60,8	76,9	84,5	72,4
2. Profesores de Bachillerato	24,2	2,3	8,3	11
3. Profesores de EGB	0	1,7	1,2	1
4. En 12-14 de EGB; en 14-16 de Bachillerato	15	19,1	6	15,6

los de EGB, pero ante la que los de BUP se muestran algo más remisos. Otra proporción de la muestra prefiere que la situación no varíe demasiado y que los de básica dirijan los centros que imparten el ciclo 12-14 y los de bachillerato que se ocupen del 14-16. No obstante la tendencia mayoritaria es la de respeto y consideración hacia las capacidades de los posibles colegas de claustro, con independencia del nivel de procedencia. Lo que de entrada representa una garantía para el buen funcionamiento de esos centros y la integración de las plantillas. De todos modos este deseo no resuelve el problema que subyace a la polaridad detectada en la tabla 48, por lo que cabría seguir indagando en las posibles barreras que pudieran impedir la comunicación fluida entre el profesorado de los distintos niveles.

Entramos así en otra importante cuestión, tanto organizativa como curricular, que los centros han de resolver como consecuencia de la generalización de la LOGSE. Nos estamos refiriendo a la zona de optatividad del curriculum, que alguien tendrá que decidir y controlar en los centros. La posición de los directores/as encuestado aparece recogida en la tabla núm. 50.

Todos los porcentajes de las distintas columnas expresan el peso relativo de cada opción en función del total de citaciones que han tenido el conjunto de ellas. La pregunta admitía más de una respuesta.

La simetría en las respuestas no deja demasiado lugar a la duda, la mayoría de los directores/as, con independencia del tipo de cen-

TABLA 50

Instancia de decisión y control de la optatividad

¿Quién debe decidir la optatividad?	Tipo de centro (%) (*)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
1. Debe prescribirla la Administración	8,5	7,8	4,4	7,3
2. El claustro de cada centro	44,2	52,7	47,4	48,3
3. El Consejo Escolar	22,3	26,3	21,9	23,8
4. El equipo directivo	2,7	2,1	4,4	2,8
5. Deben decidirla los padres	1,3	2	1,5	1,7
6. Establecerse según las preferencias de los estudiantes	20,5	9,1	19	15,6
7. Otras	0,4	0	1,4	0,5

tro, comparten parecidas opiniones. La mayoría más significativa es partidaria de responsabilizar al claustro de la optatividad, es una cuestión académica y por tanto la instancia que entiende de ello es el profesorado. Lo cual parece correcto, siempre y cuando haya otra instancia ajena que medie, que ejerza el arbitraje en situaciones que deriven la optatividad hacia zonas no tan académicas y sí del interés particular de algún profesor o seminario. En este sentido los directores/as encuestados le atribuyen un cierto peso en estos temas al Consejo Escolar que, en efecto, podría actuar como tal. Resulta significativo el poco margen que se le otorga a los estudiantes para decidir la optatividad; los de EGB apenas les permiten entrar en este asunto, mientras que sus colegas de las otras etapas les confieren mayor participación. Tal vez la diferencia evolutiva de los estudiantes de una y otra etapa, explique que los de bachillerato estén más abiertos a las sugerencias de los estudiantes que los de EGB; en cualquier caso en tanto que afectados los alumnos deben poder manifestar su opinión que, como en el caso del claustro, habrá que matizar desde otras perspectivas menos interesadas.

En estrecha relación con la autonomía de los centros para diseñar su proyecto educativo y definir el espacio de optatividad, está el

que los centros puedan elaborar sus propios materiales didácticos. Materiales que en buena medida deberían contribuir a fundamentar esa autonomía y hacer efectiva la diversificación curricular, por lo que consideramos oportuno conocer la opinión que sobre el particular tienen los directores/as. Los resultados muestran que un 39,3% considera que sí, pero sin garantías de calidad; un 12,9% considera que se pueden realizar con garantías de calidad y casi la mitad (un 47,9%), sencillamente piensa que no es posible. La confianza es algo mayor en el caso de FP y el pesimismo en los directores/as de EGB. La sobrecarga de tareas, la estructuración disciplinar o la falta de tiempo y recursos técnicos, parece que están orientando la toma de posición manifestada por los encuestados. Por otro lado, no hemos de ignorar que las ofertas comerciales son cada vez más atractivas y variadas, de modo que siempre es posible encontrar algo que se ajuste a las necesidades del centro, y si no es así, tal como nos decía un director de EGB, siempre tienes "tienes el recurso, si hay ganas en el profesorado, de cortar y fotocopiar materiales disponibles en el mercado para adecuarlo a las necesidades del ciclo".

CAPÍTULO 6

LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Tanto el desafío planteado al final del apartado primero, como las posiciones adoptadas a propósito del análisis de las tareas, y los dilemas que uno y otras manifiestan, conducen inevitablemente a reflexionar sobre la formación que cabría para dar respuestas adecuadas a la nueva situación, ahora apenas emergente. Las principales cuestiones en torno a la formación han venido planteándose en términos de oportunidad (antes/después del acceso al puesto), destinatarios (todos los profesores/sólo los nombrados) y las relativas a los formatos (contenidos, pero, sobre todo, modelo -cursos extensos, cursillos intensivos, periodo supervisado, en el centro, en la Universidad, a cargo de la Administración, entre pares, asistencia en el puesto de trabajo, etc-). Todo ello por no mencionar el asunto, estrechamente vinculado, de la selección; pero que en nuestro sistema educativo tiene ya un tratamiento político que establece con toda precisión las condiciones.

En propiedad, sería necesario referirse a las peculiaridades de cada sistema educativo para tratar de todas las cuestiones mencionadas; las decisiones relativas al modelo de representatividad institucional, esto es, en nuestro caso, lo que hace al menos a la selección y nombramiento de los directores de las instituciones educativas, es un asunto político que se define desde los diferentes poderes del Estado, cobrando, en último extremo sanción legislativa y particulares concreciones administrativas. Dado que ello resulta imposible (y posiblemente fuera innecesario) en este contexto, nos

remitimos a las investigaciones más significativas realizadas al respecto, al menos en lo que se refiere a los sistemas educativos de los países más desarrollados. De entre ellos, señalemos como muy significativos los estudios sobre programas y estrategias de formación de directores escolares recogidos en LEITHWOOD, RUTHERFORD y VAN DER VEGT (1987), referidos a Europa, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá, o los completos informes remitidos por los países miembros de la OCDE y participantes en el proyecto *International School Improvement Project (I.S.I.P.)*. HURST y RODWELL (1986. Pág. 249) detectan cuáles son los problemas para la adecuada formación de los directivos escolares en el tercer mundo cifrándolos en los siguientes: a) presupuestos inadecuados; b) formadores con escasa formación; c) escasez de materiales de formación apropiados; d) abandono de la investigación sobre necesidades e impactos de la formación; e) falta de una política nacional de formación coherente. Es interesante una reflexión acerca de en qué medida en nuestro propio país no se reproducen algunos y cuáles de esos problemas; aunque probablemente el último de los señalados subsuma al resto.

La referencia a nuestro país no es retórica. Precisamente en una de las aportaciones al campo incorporadas al proyecto ISIP se destaca la especificidad del fenómeno por referencia a los diferentes sistemas y hasta tradiciones educativas cuando se señala que “convertirse en director es un proceso de socialización compleja y de aclimatación en el seno del sistema administrativo de la educación en una sociedad específica” (GIELEN, 1987. Pág. 138). Comienza de este modo a mostrarse que la formación de directores tiene un componente que exige un tratamiento diferencial, siquiera sea por la razón expuesta. Pero, además, existe otra dimensión que suele pasar desapercibida, razón por la que, quizá, sea muy escasa la investigación sobre la misma; se trata de la relativa a las razones, criterios o procedimientos que explican o son esgrimidos para dar cuenta de la sucesión en el puesto de dirección y de las considerables implicaciones que ello tiene en la dinámica de los centros escolares, en la comunidad educativa y en los efectos sobre lo educativo. En relación a ello el mismo autor, indica que:

“(la sucesión) naturalmente hace que surjan incertidumbres. La substitución de los directores es un elemento disruptivo porque cambia las líneas de comunicación, realinea las relaciones de poder,

afecta a la toma de decisiones y generalmente perturba el equilibrio de las actividades normales. Puede conducir a la inestabilidad, la cual, a su vez, influye en los procesos organizativos y en las actuaciones" (Pág. 139).

Probablemente la frecuencia de las sustituciones en los puestos directivos, junto a la falta de una política de formación, además de la apatía u oposición frontal por parte de los docentes para vincularse a puestos y responsabilidades de dirección, constituyen, como ya es sabido, los principales aspectos que se nuclean, en el presente y en nuestro país, en torno al que ya ha venido en llamarse "problema" de la dirección escolar.

Pero, una vez hecha la llamada de atención acerca de la necesidad de contextualizar el asunto, no podemos por menos que volver la vista en torno al reconocer que, bajo cualquiera de los supuestos y modalidades con las que se aborda internacionalmente el tema de la formación de los directores, se sobreentiende que la formación tiene por objeto dar respuestas profesionales a los problemas específicos de cada situación. Y ello conduce a dos tipos de respuesta cuya frecuencia es absoluta: a) tales problemas específicos pueden concentrarse en categorías de situaciones que permitan homogeneizar los tratamientos formativos; b) la especificidad de los problemas requiere que la formación no pueda desligarse de cada momento y situación. La primera de las respuestas, además, dependerá de que se entienda la dirección como un fenómeno organizativo, con lo cual los componentes de la formación se derivarían de la propia naturaleza de las organizaciones; o bien que se enfatice el elemento diferencial de las organizaciones escolares, lo que significaría asociar la formación al estudio de esas características diferenciales. Cualquiera de estos dos casos permite establecer estándares formativos, a diferencia de la respuesta segunda, que exige un tratamiento más imaginativo. Las cuestiones señaladas con anterioridad, relativas a la oportunidad, destinatario y formatos, variarán igualmente según sea la posición que se adopte ante la caracterización general del fenómeno organizativo y directivo. Pero cabe preguntarse si, en cualquiera de los casos, tales respuestas implican siempre el recurso a un cuerpo de conocimientos teóricos y, de ser así, cuáles serían estos.

Los partidarios de la primera de las respuestas han seguido la tendencia de asimilar la formación de los directivos escolares a los

empresariales, modelo éste que ha llegado a institucionalizarse en algún país, como Francia. El supuesto que avala esta opción es la consideración de las semejanzas entre cualquier tipo de organización y, en particular, entre las productivistas y las escolares. El supuesto de la universalidad de las formas organizativas, adoptado implícitamente en gran parte de los trabajos elaborados sobre organización escolar, conduce, por extensión, a considerar que los roles básicos de los directivos gozan de la misma propiedad de universalidad y ello, como señala AL-KHALIFA (1986) es lo que ha posibilitado y posibilita la construcción de programas estandarizados para cualquier situación directiva, pero asociados a cada uno de esos roles. Ahora bien, al decir de BAILEY (1986):

no existe, incluso en el seno del *management* industrial, una pauta universal de formación. Consecuentemente, la analogía simplista y la importación global de modelos desde una situación de gestión a otra no es una opción seria. (Pág. 216).

En el mismo sentido se pronuncia un investigador tan poco sospechoso como MINTZBERG (1991), tras haber dedicado la parte mayor y más productiva de su vida profesional al estudio sobre la dirección y a la formación de directivos. Uno de los argumentos utilizados para descalificar la asimilación de los procedimientos es que la mayor parte de los programas de formación se basan en el modelo implícito del "déficit técnico", al que se opone frontalmente el modelo de aprendizaje experiencial que preside la formación en contextos educativos y que debe aplicarse también a este caso puesto que: "los programas de formación no deben verse aisladamente, sino como una parte integral de un servicio educativo en desarrollo" (BAILEY, 1986. Pág. 224).

La contextualización del fenómeno en el sistema organizativo escolar es de la mayor relevancia, como se desprende del estudio de COULSON (1990), porque de la comprensión adecuada de esa dimensión se derivan importantes implicaciones para la formación de los directores escolares. Cabría destacar en primer lugar, como una de las respuestas formativas a adoptar con cierta urgencia, y no sólo destinada a los directores escolares ya en ejercicio, la de proporcionarles lo que el autor denomina "seguridad ontológica", que puede traducirse en términos de desarrollar e incrementar su capacidad de funcionar satisfactoriamente en un contexto organizativo

que, como es el caso del escolar, se encuentra sometido a perpetua incertidumbre y ambigüedad. Para ello es fundamental considerar que, como señala el autor en otro de sus escritos, lo mejor de la dirección no se basa en el aprendizaje de un rol (habilidades, reglas y procedimientos) sino en la persona y la calidad de sus relaciones con los otros. Es decir, que las estrategias e incluso los contenidos de la formación de directores no pueden ser ajenos a las concepciones de la dirección escolar en sí misma. Si ésta no puede definirse como un rol estandarizado a aplicar en organizaciones que no representan un universo de objetos idénticos, tampoco la formación podrá dejar de entenderse como estrategias para actuar en situaciones diversas y cambiantes. La actuación de los directores no es una técnica de aplicación indistinta a cualquier caso apoyada en hipotéticas competencias y saberes claramente precisables; más bien, como ocurre con los profesores, la actuación profesional de dirección de centros educativos, como afirman los anglosajones, es un *craft*, un oficio a explicitarse y expresarse singularmente en cada tipo de situación práctica que implica conocimientos generales, habilidades básicas y capacidad para emplear unos y otras en cada momento (BLUMBERG, 1994). En consecuencia, la formación debe evitar las prescripciones normativas acerca de cómo hacer las cosas, centrándose, por el contrario en la plena utilización de los talentos individuales y las cualidades personales de todas las personas de la organización:

Para que tengan éxito, las necesidades de formación tienen que integrarse en una estrategia global de desarrollo para la profesión de la enseñanza como un todo, con programas apropiados disponibles para todo el personal, en los diferentes estadios de su carrera y niveles de antigüedad. (COULSON, 1987. Pág. 17).

En coherencia con ello, sugiere que la formación, y no sólo la orientada a los directores, sino a todos aquellos que pueden y habrán de ocupar diferentes posiciones en las escuelas, debería preceder a su nombramiento para ocupar dichos puestos, preparando a todos los profesionales para el desempeño de todas las tareas; lo que no significa que deban abandonarse acciones de soporte y desarrollo tras la promoción (COULSON, 1987. Pág. 18). El mismo autor descubre en otro trabajo (COULSON, 1988) cómo los cursos tradicionales tienden a promover la ortodoxia frente a la variedad de apro-

ximaciones, mostrando así que persiste la asunción implícita según la cual los directores deben ajustarse a un rol (tomando el liderazgo transaccional como modelo); pero, bajo tal supuesto, los participantes quedan definidos como receptores, convirtiéndose en los objetos y no los sujetos del esfuerzo; de igual manera las estrategias, políticas y prácticas, acaban discutiéndose con independencia de las personas implicadas. De ahí que el tipo de formación que se hace más necesaria sea la que pone el "énfasis en el escrutinio crítico de los valores que apuntalan las prácticas actuales de dirección" (COULSON, 1987. Pág. 27), centrándose en el desarrollo personal más que en el entrenamiento en roles uniformes preestablecidos y en la socialización en pautas estandarizadas de trabajo. Se trata, como el propio autor señala, de ir progresivamente y a través de la propia formación debilitando la imagen omnisciente del director; de ahí que sean cuatro los aspectos principales que a su juicio, deben ser atendidos en la formación: *conceptual, profesional, personal y contextual*, destacando de modo muy especial como foco de todos ellos la competencia curricular.

Una posición semejante manifestaba GRAY (1982) hace más de una década cuando se pronunciaba, textualmente, en los siguientes términos:

si enseñamos a los directivos las teorías sobre la gestión que otros han desarrollado, estaremos conduciéndonos paradójicamente (...) si formamos para la gestión debemos enseñar no a aprender y recordar lo que otros han pensado, sino a pensar y decidir por sí mismos. (Pág. 8).

a menos que podamos examinar críticamente el sistema educativo al cual pertenecemos, nunca iremos más allá de una teoría de la organización educativa. (Pág. 9).

Ello le llevaba a reivindicar esta misma preparación orientada a la adecuada comprensión de las organizaciones escolares:

para comprender con propiedad las organizaciones educativas es necesario comprender el significado de conceptos filosóficos mayores como autoridad, libertad, democracia y autonomía; de otro modo no tenemos contexto en que emplazar la teoría. (Pág. 11).

Todas estas ideas permiten dar respuesta adecuada a las principales categorías de tareas de los directores, apuntadas en el aparta-

do anterior de este mismo trabajo, como se muestra en la siguiente afirmación de SOUTHWORTH (1988):

la clase de cursos de dirección que los directores (escolares) necesitan no son tanto de teoría de sistemas, racionalidad instrumental y producción industrial, como de conocimientos y conciencia del curriculum, comprensión social y habilidades interpersonales.

debe estar más preparado para hacer juicios complejos, sintéticos, del tipo de los necesitados en ética, política o diplomacia, y no de aquellos necesitados en ingeniería o economía. (Pág. 55).

No parece, tampoco, ser otra la idea de HOYLE (1986) cuando yendo más allá de las cuestiones generales o particulares, desplaza el tradicional problema de los contenidos y formatos al ámbito de los destinatarios, proponiendo enfatizar la formación de las personas:

No deberíamos asumir que la mayor tarea implicada en la formación de directivos sea la de transmitir habilidades de negocios e incluso las habilidades de dirigir y motivar a la gente. Es importante que la formación en dirección provea un amplio campo para la reflexión y discusión sobre cuestiones educativas. (...) "La formación debería enfocarse en disponer a los directores para que sean conscientes de sus necesidades y problemas. (Pág. 22).

Partiendo de tales principios, este autor propone que las estrategias de formación se diversifiquen, poniéndolas a cargo de instituciones centrales y/o regionales de investigación, desarrollo y formación, a la vez que se definan en forma mixta, teniendo lugar en el centro de trabajo y fuera del mismo. La formación en el puesto de trabajo, en coherencia con las propuestas de colegialidad planteadas en otro lugar de este informe, debe concebirse como parte de un proceso más amplio de desarrollo colectivo de todo el personal ligándolo al desarrollo organizativo y curricular. En consecuencia, debe estar relacionada directamente con los problemas sustantivos que allí se enfrentan. La formación fuera del lugar de trabajo ha de organizarse para asegurar la máxima interacción con los colegas profesionales en actividades de solución de problemas y, en algunos casos, implicando equipos de profesionales próximos vinculados a tareas directivas. También SCHÖN (1986, Pág. 41) coincide con las propuestas de MINTZBERG (1991) respecto al aprendizaje de la

dirección no mediante el recurso al estudio de teorías, técnicas o habilidades, sino a través del análisis de las prácticas, cuidándose de señalar que, si bien los directores deben formarse mediante la reflexión en la acción, el propio sistema organizativo puede promover o inhibir las posibilidades de esa reflexión.

Quizá se lea mayor concreción en las palabras de WATSON (1982) cuando, desde principios semejantes, indica que:

(...) el académico tiene que proveer al práctico no con modelos teóricos y globales, ni con tipologías; sino en el desarrollo de habilidades diagnósticas para identificar los elementos más significativos en el seno de la situación que enfrenta; comprensión del rango de las posibles estrategias; habilidad para asociar las estrategias a los elementos emergentes de cada situación, de modo que puedan adoptarse las estrategias más apropiadas; habilidades de planificación operativa y ejecución (incluyendo el seguimiento y control). (Pág. 17).

En definitiva, las diferentes perspectivas mostradas, enfrentadas todas ellas al modelo tecnológico dominante, permiten sentar las bases para una propuesta alternativa de formación que se centraría en:

- a) la adecuada comprensión del fenómeno escolar organizativo,
- b) por medio del debate de los grandes conceptos filosóficos y sociológicos,
- c) ligados a las situaciones concretas y a los problemas específicos que emergen de las circunstancias particulares en que se desempeña el puesto y
- d) todo ello teniendo como foco la expresión de las demandas de la comunidad hacia la institución educativa y las respuestas a las mismas vertebradas a través del curriculum.

La conveniencia de entender la formación de directores como un reto al desarrollo personal, centrandó los esfuerzos en la potenciación de capacidades complejas para intervenir con flexibilidad en situaciones muy diversas y cambiantes, no se contrapone a la necesidad de que esa formación sea, a su vez, desarrollada en estrecha relación con la realidad de cada sistema educativo, sino que es más bien una necesidad. Una metodología que puede resolver esas dos demandas puede ser la de desarrollar experiencias formativas "de campo", extrapolando la validez de los enfoques y supuestos a los que debería ajustarse esta orientación de la formación de docentes y

de personal relacionado con la administración educativa a los directores escolares, tal como proponen EVERS y GALLAGHER (1994, págs. 77 y ss.).

La filosofía básica de este enfoque metodológico se apoya en el aprendizaje a través de la acción guiada, que en este caso sería la intervención en la misma institución escolar. La potencialidad de los programas apoyados en esta orientación se fundamenta en la conexión entre conocimiento y práctica propiciado por el “realismo” que representa la intervención educativa en la realidad tal como ésta se desarrolla, bien en situaciones normales, pero mejor aún si esos procesos se experimentan dentro de programas de innovación y de reforma del funcionamiento de los centros educativos.

Los principios a los que deberían ajustarse las experiencias metodológicas de campo son los siguientes (EVERS y GALLAGHER (1994, págs. 86 y ss.)

- Entender a los directores como *profesionales* que solucionan problemas en contextos singulares, aplicando a la situación determinados conocimientos, habilidades y valores.

- El desarrollo profesional debe ser sostenido desde la formación teórica hasta la práctica, conectando el proceso formativo con la actuación independiente en las situaciones normales de trabajo en las que será preciso seguir desarrollando la reflexión sobre la propia práctica.

- En la experiencia de formación, el profesional es orientado por dos tipos de conocimiento: el que se genera y se prueba en la experiencia personal y el generado y experimentado por otros colegas.

- La experiencia formativa de campo tiene que proporcionar la oportunidad de “aprender actuando”.

- En el desarrollo profesional de los directores la experiencia planificada de campo es un esfuerzo de colaboración entre los estudiantes, el profesional en prácticas y los formadores.

- El aprendizaje en la acción se estimula gracias a la reflexión con otros que estén en la misma situación.

- La evaluación tiene que ser un elemento básico de reflexión crítica para proporcionar la dirección adecuada a la experiencia de formación.

No creemos que en ese caso, al discutir la formación de directores, nos debamos salir, como podemos ir comprobando, de las pautas hoy mantenidas en lo que respecta a la formación de profesores.

Los mismos esquemas que justifican hoy los modelos de formación centrados en la práctica, asentados en un modelo de relación teoría-práctica, apoyados en la decodificación de situaciones reales, para lo cual es útil contar con todo el bagaje de investigación, son aplicables a la formación de directores. Sólo que en este caso hay que contemplar la específica función que están llamados a desarrollar, el contexto en el que se desenvuelven y las posibilidades técnicas de establecer estrategias posibles de formación con la provisión de los recursos adecuados.

La revisión de recientes investigaciones realizadas sobre el tema en los EE.UU., bajo la forma de tesis doctorales (GAGNE, 1989; MACDONALD, 1986; BECK, 1986; POKORNY, 1985), no hace sino confirmar que la formación inicial tiene poca incidencia en la mejora de las tareas. Por consiguiente todas ellas enfatizan la formación en el campo como la vía para el desarrollo profesional de los directores, al que asocian los factores siguientes: 1- reconocimiento profesional; 2- participación voluntaria en los programas de formación; 3- formación en condiciones protegidas de interrupciones y de la atención a las responsabilidades inmediatas; 4- máxima diversidad de las actividades utilizadas para la formación; 5- programas centrados no en contenidos teóricos, sino en los problemas definidos como tales por los propios directores; 6- pluralidad de formatos (UNIKEL, 1985 Pág. 26).

Los procedimientos de formación de los directores en ejercicio más extendidos son básicamente tres; se trata del "peer coaching" (POGRUND, 1989), que traduciremos por formación entre iguales, el "internship" (AMAIO, 1988) o formación mediante residencia, y los "Principal Centres" (GLICK, 1985; HAMMOND, 1989), o Centros de Directores. No son, sin embargo, estrategias excluyentes, puesto que cada una de ellas, en el orden en que las hemos mencionado, se puede integrar en las siguientes; en consecuencia, los Centros de Directores suponen la modalidad más integradora. En este caso los propios directores son los que definen no sólo los contenidos de la formación, sino, asimismo, su oportunidad y formato, asumiendo el principio ya mencionado según el cual los problemas implicados en la práctica de la dirección son aquellos que emergen como tales problemas de la práctica cotidiana.

En relación con la conveniencia de acudir a una pluralidad tanto de actividades como de formatos, la investigación de DE FERRAN-

TI (1989), consistente en un estudio comparativo de Centros de Directores, clasifica los diferentes tipos de actividades y formatos empleados por éstos en los siguientes: A) realizados entre directores interactuando con otros directores: formación entre iguales, "coaching" (entrenamiento puntual en resolución de problemas), periodos sabáticos; B) realizados entre grupos heterogéneos: programas "sostenidos", seminarios y grupos de trabajo; grupos de discusión; C) enfocados a individuos: programas desde empresas, residencias breves, prácticas en visitas; D) otros: métodos de casos, asistencia técnica, enriquecimiento en humanidades, tests de autovaloración, habilidades expresivas (oral y escrita), mesas redondas, programas de "vuelta a la naturaleza".

A su vez, ENGEL (1989), en un análisis de los contenidos y métodos de instrucción de las instituciones dedicadas a la formación de directivos destaca los más demandados por éstos señalando que, en cuanto a contenidos genéricos, vendrían referidos a las habilidades de comunicación escrita; los contenidos específicos se centrarían en aquéllos de carácter técnico y aplicativo; los métodos en lecturas y discusiones posteriores. Estas demandas expresadas coinciden con lo señalado por la investigación de SCHEWE (1987) cuando demuestra que el foco principal del interés de los directores coincide con sus prioridades más inmediatas y con la imagen proyectada en los otros -e introyectada- según la cual se identifican más como gestores que como líderes educativos (Pág. 11). Tales conclusiones no son distintas, como puede verse, de aquéllas a las que nos ha conducido nuestra propia investigación.

Diferentes son las habilidades genéricas detectadas por la National Association of Secondary School Principals (NASSP), probablemente la asociación profesional de directores más prestigiosa de los EE.UU. El estudio que dio lugar a su enunciado se realizó en 1985 adoptándose sus conclusiones en años sucesivos en Australia, Canadá, Países Bajos, Suecia y Reino Unido (ESP, 1993: 16). Fue precisamente este último país quien propuso su agrupación en las siguientes categorías: A) competencias administrativas: análisis de problemas, juicio (evaluación crítica y toma de decisiones), habilidad organizativa, decisión en las actuaciones; B) competencias interpersonales: liderazgo, conciencia de las necesidades de los otros, tolerancia al stress; C) competencias comunicativas: comunicación oral y escrita; D) competencias de

“amplitud” personal: amplio rango de intereses, motivación personal, valores educativos (p. 45). Sobre una reciente revisión de las anteriores, el Educational Assessment Centre (EAC), en el año 1992, ha propuesto añadir las siguientes nuevas competencias a desarrollar en un grupo que incluya la solución creativa de problemas: 1- el pensamiento divergente, ser emprendedor y asumir riesgos; 2- desarrollo de la conciencia del yo, los otros y la institución; 3- liderazgo pedagógico: comprensión y experiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje; habilidad para evaluar los logros de las clases en relación con profesores -objetivos- y alumnos -resultados-; habilidad para trabajar conjuntamente con profesores y estudiantes; 4- gestión de los límites o conciencia extra-organizativa: concimiento del cambio de las situaciones externas a la escuela; acciones basadas en la conciencia de su impacto sobre el contexto social y gubernamental; experiencia en gestión de conflictos (p. 51)

6.1. Necesidad de formación de los/as directores/as

Al lado de las precedentes consideraciones es importante pulsar la opinión de los mismos directores sobre estos temas para ver cómo están asumidos por quienes desempeñan la función de directores de centros escolares.

Es indudable que aparte de las cualidades personales se requiere un cierto entrenamiento y un conjunto de destrezas técnicas para afrontar con solvencia las tareas derivadas de la dirección de los centros. Pero una vez hecho este reconocimiento, la concreción del mismo, como ya se ha dicho, plantea numerosos problemas, unos relacionados con el sistema de acceso a la dirección, otros con el tipo de formación que se ha de ofrecer, si ésta ha de ser en el centro o fuera de él, si esa formación ha de ir orientada a las destrezas más estrictamente técnicas o tiene que ser más global y en relación con la naturaleza organizativa de los centros. De igual modo cabe pensar si se ha de orientar hacia el componente humano y pedagógico del centro o hacia lo burocrático que tanto preocupa a quienes ocupan cargos directivos en estos momentos. En cualquier caso tampoco hemos de centrar en la formación la responsabilidad de cambiar la cultura existente sobre la dirección; aparte de las exigencias

más técnicas hay otras relacionadas bien con la mentalidad de los interesados, la cual no es fácilmente modificable a través únicamente de la formación, bien con la misma estructuración del puesto de trabajo.

B-P: En las memorias de acceso a la condición de catedráticos te encontrabas con cantidad de citas, sin embargo cuando luego los ves dando clase te das cuenta que no han cambiado nada, siguen haciendo las mismas cosas. Este cambio de mentalidad en el profesorado es el que yo echo en falta y creo que si no se da es imposible que la reforma tenga alguna viabilidad o que se cambie el estilo de la dirección.

En fin, evidentemente hay una serie de cuestiones aún no resueltas pero sobre las que cabrá reflexionar a fin de ofrecer planes de formación coherentes y que a la vez respondan a las necesidades de los que acceden a la dirección. La enorme complejidad que representa establecer el tipo de formación que se les ha de ofrecer, así como la dificultad que ésta tiene para llegar a los problemas con los que a diario se encuentra la dirección, quedan ilustradas suficientemente con las siguientes intervenciones de dos de los directores de EE. Medias que asistieron al grupo de trabajo.

B-P: El problema de la dirección yo no creo que sea saber muchas cosas, aunque es evidente que unos mínimos conocimientos debes tener, lo fundamental está en cómo se interpreta el apoyo y reconocimiento del claustro. Las dos primeras veces me presenté con equipo y programa, pero las dos últimas, y me ha ido mejor, no quiero comprometerme lo más mínimo con el claustro, porque luego te dan bofetadas por todas las partes.

F-G: Mi problema no es la Administración sino el claustro que es problemático y cada cual quiere que se considere su particularidad, y yo no puedo ser director para cada uno, tengo que ser del centro y esto quiere decir de todos; problema que no creo se pueda resolver con más formación.

Ante el ítem que invitaba a los directores/as a pronunciarse sobre la necesidad de formación específica para ejercer esas funciones, las respuestas recogidas se muestran bastante homogéneas, tal como puede cotejarse en la tabla núm 51. Con independencia del tipo de centro en el que ejerzan, los sujetos de la muestra manifiestan unas pautas semejantes en las respuestas, lo que puede estar indicando el acuerdo implícito que hay sobre el particular.

TABLA 51

Necesidad de la formación para ser director

¿Conviene la formación?	Tipo de centro (%) (*)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
Es conveniente una vez elegido	74,8	70,1	70,8	72,3
No es necesaria	6,7	6	4,5	5,5
Formación previa condicional	18,5	23,9	24,7	22,2

Tan sólo un 5,5% de la muestra manifiesta no ser necesaria una formación específica, por lo que cabe suponer que el resto sí que la cree conveniente. Pero una vez establecida la necesidad de esta formación, hay que plantearse cuándo se ha de ofertar, si antes o después de ser elegidos para el cargo. La tendencia mayoritaria, mantenida por casi tres cuartas partes de la muestra, apunta a que ha de ofrecerse una vez que el candidato/a haya sido nombrado/a. Otro 22% apuesta por una formación previa que luego será condición para ser elegible, lo que parece apuntar más hacia la configuración de un cuerpo de directores/as que a seguir manteniendo el modelo actual de elección. Más coherente con este modelo es la posición que defiende la mayoría de los encuestados, que la formación sea posterior a la elección. Posición que defiende con toda claridad uno de los directores que participó en la sesión de debate:

B-P: Considero que la formación es importantísima, la ignorancia, que no la mala intención, siempre repercute negativamente sobre el centro y los alumnos. Defiendo cualquier tipo de formación siempre que te ayude a comprender el centro y lo que en él sucede a diario.

Si no fuese por la ausencia de institucionalización asentada y de recursos disponibles, desconcertaría un tanto el que pese al generalizado reconocimiento de la necesidad de formación, luego no haya correspondencia con el esfuerzo personal por avanzar en tal sentido; la autoformación no guarda relación con la necesidad sentida. Si nos fijamos en la tabla núm. 52, nos daremos cuenta que prácticamente la mitad de los directores/as, salvo en el caso de FP, reconoce haber leído "poco" sobre temas relacionados con la direc-

ción, ahora bien, el porcentaje de aquéllos que dicen no haber leído "nada" es poco significativo. Eso sí, en la otra parte tenemos que más de la mitad dice haber leído sobre la dirección; qué temas y en qué textos es lo que desconocemos pero sería muy ilustrativo conocerlos.

TABLA 52

Lecturas y cursos realizados sobre dirección

Tipo de centro	¿Ha leído sobre dirección?			Sí ha realizado cursos
	Nada	Poco	Bastante	
BUP	2,2	41,8	55,9	48,9
EGB	4,4	40,2	55,4	42,9
FP	4,5	34,8	60,8	62,2

Por otro lado, nos encontramos que prácticamente la mitad de los encuestados ha asistido a algún curso sobre dirección. Los directores/as de FP parecen ser los más inquietos de todos, puesto que asisten a más cursos que el resto de colegas de los otros dos niveles. En este caso, la contrario de lo que sucede con la lectura, el asistir o no depende de otras variables no siempre al alcance de ellos. El asistir o no a un curso tiene que ver no sólo con el atractivo del contenido, sino también con el horario en el que se imparte, la difusión de la información sobre su realización y la posibilidad de ser sustituido el director/a durante las horas que esté fuera. En fin, concurren una serie de circunstancias que no siempre facilitan el que se pueda asistir a tales cursos, por lo que en este caso puede valorarse como satisfactorio el que la mitad de los encuestados hayan asistido a alguno.

Pero si se observa una cierta reticencia a participar en estos cursos, habrá que cuidar mucho más tanto su organización, como los contenidos y la metodología con la que se imparten, a fin de hacerlos más atractivos. A propósito de los cursos que se están ofertando y cómo se hacen, resulta muy significativas las siguientes intervenciones que no necesitan mayores comentarios.

E-M: Los directores que se están formando en el curso de la Conselleria lo que piden son cosas muy sencillas: cómo rentabilizar las reuniones, estrategias para desarrollar los proyectos curriculares, cómo poder intervenir en las relaciones interpersonales del centro para mejorarlas. Lo que piden es esto tan elemental pero a la vez tan complicado de conseguir en el centro desde la dirección.

B-G: La Administración invierte mucho dinero en muchas cosas, pero muy poco en la formación de los equipos de dirección; sí lo están haciendo para otros profesores pero nunca para nosotros. Y si los hacen que no los impartan los que andan siempre por los CEP que no te sirven para nada, sino que los den gente competente y que cuenten con nuestras necesidades.

B-P: La formación que se oferte tiene que ser atractiva y buena, es la condición. Con los años te das cuenta que cuando alguien ha hecho un curso y le ha ido bien, en poco tiempo todos los miembros del seminario han pasado por este curso, y algo se nota después en sus clases. Pero lo contrario también se da, si el curso es malo o no les ha gustado, después nadie quiere apuntarse a otros cursos.

Ahora bien, si como hemos visto la mayoría considera necesaria la formación, aunque luego no lea demasiado o no tenga fácil acceso a los cursos que se ofertan, cabe preguntarse en qué ámbitos se concreta esa necesidad. La tabla núm. 53 resume las respuestas que sobre este particular explicitaron los directores/as encuestados. El conjunto de los datos no clarifica demasiado la incógnita, pero sí permite identificar las zonas en las que se concentran sus preferencias.

A la luz de los resultados de la tabla n.º 53, puede afirmarse que se da una cierta homogeneidad en las preferencias manifestadas por los directores/as de los diferentes tipos de centros. No obstante hay una cierta, aunque no muy pronunciada, tendencia de la preferencia hacia los temas "burocráticos" por parte de los directores/as de BUP y en menor medida los de FP (categorías a, b, c, i, etc. de la tabla 41), respecto a los de EGB. Mientras que este colectivo muestra mayor preocupación por los temas relacionados con asuntos pedagógicos y educativos (categorías h, k, m y ñ), ante los que el resto de colegas no parecen prestar tanta atención.

Tras estas observaciones de carácter general, podemos ver que los tres temas preferidos por los encuestados son los relativos a la

TABLA 53

Áreas para las que se reclama la formación

Aspectos en los que se cree necesaria la formación	Tipo de centro (%) (*)			Total (%)
	BUP	EGB	FP	
a) Organización de la administración del centro	2,6	2,5	2,5	2,5
b) Gestión económica	2,5	2,3	2,4	2,4
c) Leyes y normas educativas	2,7	2,6	2,6	2,6
d) Características del sistema educativo	2,4	2,3	2,5	2,4
e) Métodos pedagógicos	2,3	2,4	2,5	2,4
f) Evaluación de centros	2,6	2,6	2,6	2,6
g) Perfeccionamiento de profesores	2,4	2,4	2,3	2,3
h) Relaciones humanas en los grupos	2,4	2,5	2,5	2,4
i) Organización de recursos didácticos	2,5	2,4	2,5	2,4
j) Evaluación y promoción de estudiantes	2,4	2,2	2,4	2,3
k) Diseño curricular	2,6	2,7	2,6	2,6
l) Coordinación de profesores	2,4	2,4	2,5	2,4
m) Cómo abordar diferencias entre estudiantes	2,4	2,8	2,5	2,5
n) Relaciones con la comunidad	2,2	2,1	2,2	2,1
ñ) Educación de padres	2,2	2,4	2,2	2,2

Los índices representan puntos de escala que puede variar entre los valores 1 (no es necesaria la formación), 2 (es algo necesaria) y 3 (es bastante necesaria).

legislación escolar -más en el caso de BUP-, la evaluación de centros y el diseño curricular. Se podría decir que con ello muestran su sensibilidad hacia lo que en estos momentos más preocupa, al menos los dos últimos temas, a los responsables de la generalización de la reforma en curso. El segundo nivel de preferencia lo ocupan temas como la organización administrativa de los centros y los rela-

tivos al tratamiento de las diferencias de los alumnos, hecho al que se muestran mucho más sensibles los de EGB que sus colegas de otros niveles.

Una vez identificadas esas zonas preferentes de formación, cabe pensar en el tipo de estrategias y procedimientos que prefieren se les oferte esa formación, así como los servicios de apoyo. Pues bien, las preferencias de los encuestados se reflejan con bastante precisión en la tabla núm. 54 que pasamos a comentar.

TABLA 54

Preferencia sobre las estrategias de formación

Juicios sobre estrategias de formación	Tipo de centro (%) (*)			Total (%)
	BUPE	EGB	FP	
a) Liberación temporal total de docencia	2,3	2,6	2,4	2,4
b) Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores	2,5	2,4	2,5	2,4
c) Visitar centros considerados "ejemplares"	1,9	2,1	2	2
d) Formación a través de material escrito	2,1	1,8	2	2
e) Contar con la presencia de inspectores u otro personal de la Administración	2,2	2,1	2,2	2,1
f) Contar con la asesoría de personal especializado que visite al director en el centro	2,6	2,5	2,7	2,6
g) Disponer de un servicio de asesoría para consultar cuando se precise	2,8	2,8	2,8	2,8

Los índices representan puntos de escala que puede variar entre los valores 1 (no es necesaria la formación), 2 (es algo necesaria) y 3 (es bastante necesaria).

Si observamos la tabla precedente, descubriremos que en realidad el servicio del que más les gustaría disponer no es tanto el de una buena formación como el de asesoría para consultar determinados problemas. Y sobre esto hay una coincidencia total entre los directores/as de los diferentes tipos de centros. Por otra parte, aunque en menor medida, también muestran especial interés por contar con un personal especializado que visite a los centros. En un segundo plano de sus preferencias queda la liberación total de la docencia, con mayor incidencia en EGB, y la institucionalización de reuniones de trabajo y seminarios entre directores/as. Muy probablemente porque a través de estas reuniones podrían intercambiar experiencias y estrategias para abordar las cuestiones del acontecer diario, aspectos que difícilmente pueden ofrecerse en cursos más formales. Al menos esto puede desprenderse de la siguiente intervención de un director de FP.

F-G: Para mí el problema está en la monotonía en la que hemos caído todos los enseñantes, si se logra superar este bache, considero que cualquier compañero del claustro haría estupendamente las funciones de dirección. Inmediatamente aprendería dónde está el pasillo de pedir el dinero, la puerta de reclamar las sustituciones o la ventanilla en la que dan material. El problema está en que hemos caído en una monotonía, en una relajación en el desempeño del puesto de trabajo y creo que superar esta situación es más importante que el sistema de elección o el de formación de los directores.

B-G: La oferta de los CEPs es insuficiente, además todos sabemos que quienes están en ellos es por trabajar fuera de los centros, al menos ésta es la sensación que se tiene. Pero lo que nos ofrecen no tiene conexión con las necesidades de los centros. A mí me gustaría colaborar mucho más con el CEP, para que los profesores y yo mismo pudiéramos asistir a los cursos que organizan, pero de momento he fracasado en los intentos realizados en tal sentido.

Así las cosas, el plano propiamente formativo se percibe como algo importante pero no muy necesario, prefieren los servicios de apoyo para que les ayuden a resolver las situaciones más conflictivas. Lo cual no deja de sorprender, pues con anterioridad habíamos visto su opinión favorable y mayoritaria hacia la formación. De modo implícito se está apostando por un modelo de dirección más próximo a la gestión burocrática que a otros más centrados en los temas de coordinación y supervisión. Los directores de la muestra

parecen, pues, identificarse más con el papel que la Administración les exige cumplir y del que tanto se quejan, que otros más próximos a su condición de docentes y, por tanto, más relacionados con las tareas pedagógicas y formativas del centro.

Como quiera que la formación, aunque así lo pretendiera, no puede satisfacer todas las necesidades ni atender a todos los flancos que hoy abre la compleja tarea de dirigir un centro, es preciso apoyar a la dirección facilitándole el acceso a otros servicios de apoyo. La inspección también entraría como uno de esos posibles servicios de apoyo, sin renunciar al de control, al de hacer cumplir la legalidad vigente y con ello descargar a la dirección de determinados asuntos que les resultan poco cómodos por estar concernidos sus propios compañeros de claustro. Las actitudes y expectativas hacia la inspección la explicitan de este modo algunos de los participantes al grupo de discusión.

F-G: Para mí la función de inspección es muy importante. Me encantaría que el inspector estuviera en el instituto al menos una vez al mes, que supiera y se enterara de lo que hacemos y de lo que pasa en el centro. Pero sucede que los inspectores no se levantan de su mesa, están haciendo papeles continuamente, así que no se enteran de nada de lo que ocurre en mi centro; no son realmente inspectores sino burócratas.

E-R: En mi zona ha cambiado el inspector y con el que había antes en un cuarto de hora eliminábamos la parte burocrática y el resto del tiempo era para tratar temas pedagógicos, de coordinación, de actividades y materiales a utilizar, etc. El de ahora es todo lo contrario, no sólo viene menos veces sino que además hace cosas increíbles, por ejemplo contar personalmente a todos los alumnos, aula por aula, para comprobar si la estadística que le había enviado era correcta o no.

E-M: Mi experiencia con la inspección es muy buena. El inspector en mi centro no se ocupa apenas nada de la burocracia, sin embargo sí entra en temas pedagógicos, en fomentar el trabajo coordinado entre nosotros y cosas así. De todos modos estoy de acuerdo en que te piden las mismas cosas 5 veces al curso.

Aparte de la Inspección, los encuestados reclaman otros servicios; así nos encontramos que el 87,8% de la muestra global considera necesarios esos servicios de apoyo, frente a un 8,5% que no lo considera así, tan sólo un 3,7% no tiene opinión al respecto. La

necesidad de este apoyo es sentida en proporciones muy semejantes por todos los encuestados, *sin diferencias entre tipos de centros*. A través de las entrevistas pudimos detectar que este apoyo, como por otra parte parece lógico, debería estar orientado hacia los temas administrativos y jurídicos, justo ante los que más indefensos están la mayoría de los que acceden a la dirección, siendo los que en muchos centros se presentan con mayor frecuencia.

CAPÍTULO 7

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Nos hemos acercado a algunos de los dilemas e interrogantes que se plantean en torno a la dirección de centros escolares y a la visión de los problemas que genera su práctica, considerando las percepciones de sus protagonistas. En la práctica del ejercicio de esta función se manifiestan las contradictorias demandas que sobre los centros recaen en una sociedad en la que el sistema educativo está llamado constantemente a responder a las exigencias que se le piden desde la *gobernación del sistema educativo*, desde la sociedad en general y desde las más cercanas de la comunidad educativa. Si el papel del profesor es contradictorio en cuanto a que es objeto de exigencias educativas múltiples y no siempre bien avenidas, en el caso de los directores lo es más por cuanto tiene que ayudar a que esas demandas encuentren expresión y cauce en un proyecto de funcionamiento del centro que ha de estimular y guiar.

Como ya se ha comentado, ni es pensable que desde la dirección de centros se resuelvan los problemas educativos de los establecimientos escolares, ni, por tanto, que con la preparación de los directores y directoras se puedan satisfacer los déficits de calidad que puedan observarse en los sistemas escolares. Pero no es menos cierto que tratamos de una función considerada estratégica para ordenar un proyecto educativo coherente de educación identificable como tal y facilitador de que, en su desarrollo particularizado entre profesores y alumnos, con la participación de otros estamentos guarde la coherencia interna y entre en un proceso de mejora progresiva.

El problema de la dirección de centros es la manifestación sincrética de componentes históricamente asentados en la estructuración del sistema escolar, en las formas de gestión desarrolladas por la Administración educativa, en un modelo político de entender la dirección de las comunidades que conforman la sociedad civil en el que tienen cabida en muy desigual forma estilos de manejar los asuntos colectivos y, por supuesto, en la misma cultura que comparten todos los profesores, la cual crea un marco de percepciones y de comportamientos personales y profesionales de lenta evolución.

Hemos visto que los directores y directoras comparten como colectivo una serie de percepciones con los profesores, lo que indica que por encima de funciones especializadas desarrolladas ocasionalmente existe unas normas culturales que producen unos determinados significados. Quiere ello decir que es necesario contemplar esa cultura como significados compartidos y que, en todo caso, si la formación de directores tendrá unos destinatarios concretos, en un sentido amplio deben ser todos los profesores a los que es preciso sensibilizar sobre las dimensiones colectivas de su práctica docente y las exigencias que "el todo" reclama de las partes. En un sistema de elección democrática de directores, los valores, los principios y las prácticas que no compartan éstos con los profesores serán de difícil implantación y mejora. En todo caso, resultará bastante difícil que una pretendida nueva cultura pedagógica con sus inevitables repercusiones en la dimensión organizativa se pueda hacer realidad sólo a partir de la acción de las personas que desempeñan momentáneamente la dirección. La continuidad del estilo de los centros exige compartir un ethos y una determinada cultura. Si los directores son remisos, en términos generales, a admitir como funciones propias las pedagógicas y de coordinación, tal como hemos visto, lo mismo ocurriría con los profesores. Resultará problemático que esa situación pueda cambiar sólo actuando sobre la dirección de centros.

Hemos comprobado que existen conflictos en la forma de entender los papeles, que existe confusión y cierta imposibilidad de ejercer adecuadamente la función. El análisis de tareas nos pone de manifiesto la complejidad del puesto de trabajo que es la función directiva. Es a partir de la concreción de las coordenadas de ese puesto, estudiando las repercusiones en el ejercicio real del mismo como se debe empezar a clarificar la situación. Un modelo, en tan-

to que estrategia de acción, ha de ser juzgado en la práctica, hemos dicho en otro lugar, en términos de posibilidades y limitaciones. Consideramos que se puede hacer mucho todavía por definir las coordenadas de ese puesto de trabajo, viendo las consecuencias personales y profesionales que harán o no factible su implantación. Clarificar funciones no significa una hiperregulación de su ejercicio por la vía de reglamentos y directrices administrativas. Si se reconoce autonomía a los centros y se proclama responsabilidad en su práctica es necesario dejar espacios para que cuaje esa autonomía, favoreciendo las dinámicas que lleven siempre implícita la posibilidad de *revisar lo que ocurre en la realidad*.

Para mayor confusión, la etapa de reformas que hemos vivido y estamos viviendo aumenta las demandas sobre los centros como tales unidades, aunque su experimentación no tuvo al centro como unidad de referencia y no se han visto las consecuencias para la organización escolar que el modelo de enseñanza propuesto comportaba. En estos momentos se hace recaer sobre los centros una responsabilidad que nadie ha explicado con detalle suficiente y sin haber preparado mínimamente las condiciones que requiere una nueva forma de funcionamiento.

Las actuaciones clarificadoras sobre el puesto de trabajo, en la medida en que ello es posible, y el estudio de las repercusiones del ejercicio de ese puesto pueden hacer bastante más por la motivación de los profesores para ser directores que posibles incrementos en los complementos de sueldo que se puedan prever. La huida de la función está provocada por múltiples factores, ocupando un lugar importante la conflictividad que produce la indefinición de competencias. Si se admite que los profesores se mueven por motivos profesionales en una gran medida, ese mismo principio hay que aplicarlo a la función directiva y ser conscientes de cuáles son las compensaciones profesionales de los profesores y profesoras que se dedican a la dirección de los centros.

En ese proceso de clarificación es necesario dar importancia a la evaluación constructiva, al malestar que los directores muestran por la profusión de exigencias burocráticas que recaen sobre ellos. Tal vez una falta de claridad en las funciones de la Administración y un deficiente funcionamiento en el ejercicio de competencias de control y de gestión que le corresponden tiendan a delegar o transferir a los directores cometidos que sería conveniente no les correspon-

diesen para no restarles energías, dedicación e incluso identidad en el cargo para centrarse en otras funciones que tienen mucho más que ver con lo que ellos pueden hacer por la calidad de la enseñanza. La indefinición de rol y la consiguiente conflictividad seguramente afecta también al eslabón superior de la cadena de gestión. Quizá la dinámica educativa tiene que quedar más en las manos de los centros, con menor profusión de directrices por parte de la administración y ésta, en cambio, se deba preocupar más por la eficacia de la gestión, en la provisión de recursos y en la vigilancia del adecuado cumplimiento de derechos y deberes dentro del sistema educativo, para evitar la "duplicidad" conflictiva a los directores de sentirse unas veces uno más o el primero entre sus compañeros y en otros momentos un delegado de la Administración ante ellos.

La formación de directores es un problema pendiente a abordar, si bien con ella no se resolverá el "problema de la dirección", como se ha dicho. Las demandas sociales sobre la educación cambian, los procesos culturales en la sociedad adquieren un pronunciado dinamismo, la sociedad se hace más compleja y sus exigencias más inestables, la población que acude a un mismo centros se diversifica culturalmente, los objetivos educativos son en ocasiones contradictorios entre sí. Como dijimos al comienzo, las nuevas organizaciones tienen que afrontar la condición de nuestra sociedad y de nuestra cultura: la complejidad y la incertidumbre que reclaman marcos flexibles y cambiantes de actuación.

La condición postmoderna, la cultura y la educación abiertas, los procesos productivos cambiantes imponen flexibilidad, marcos poco rígidos para adaptaciones frecuentes. La función directiva de calidad se asienta sobre profesores cualificados que sepan captar las respuestas que desde los centros pueden plantearse para resolver situaciones mutantes. Lo mismo que hoy se reclama profesores que sepan y puedan reflexionar sobre su práctica, entre otras cosas, porque no existe un modelo definido para la misma que poder hacer valer en todas las situaciones como norma de actuación, del mismo modo la función directiva de calidad ha de asentarse sobre unas capacidades abiertas que sirvan para enjuiciar situaciones, tratar conflictos y adecuar estrategias democráticamente diseñadas y conducidas hacia proyectos de práctica. El modelo de formación basado en unas pretendidas destrezas identificadas como competencias eficientes para el desarrollo de funciones muy bien delimitadas es

una ilusión. Sin que tenga sentido desarrollarlo aquí, cabe decir que para la figura de los directores son dignas de reclamar las mismas perspectivas con las que hoy se está pensando la función de profesor; las que lo identifican con un profesional que sabe analizar su práctica, que conoce modelos alternativos, que tiene claros los dilemas que enfrenta y que reacciona con fundamento racional y ético ante la toma de decisiones pedagógicas. No existe norma técnica porque sólo existen casos únicos a los que poder aplicarlas; no existe modelo de tratar a una colectividad o gestionar una organización porque cada una de ellas es singular. Existen diferencias de contenido, de matiz y de grado entre directores y profesores, entre otras cosas porque, como ya se mencionó, las consecuencias de la acción de aquéllos tienen repercusiones inmediatas en el funcionamiento de los centros y marcan un ritmo y unas exigencias en el ejercicio del cargo.

Por todo ello no podemos concluir que haya un modelo de formación recomendable; todas las estrategias tienen alguna validez; seguramente hay que decidirse por la complementariedad de las mismas. En todo caso, tal como se tiene aceptado en la formación de profesorado, la de directores tiene que contemplar todas las facetas del papel que son exigibles desde un modelo previo, aunque flexible y provisional de calidad en el funcionamiento de los centros que hoy ni está establecido ni siquiera discutido. Los directores consultados han aceptado la necesidad de formación, de conocimiento de alternativas en las diferentes dimensiones de su papel que les hemos señalado. La misma brevedad de su mandato hace costosa e imprevisible la bondad y utilidad de un modelo de formación muy prolongado. Sin despreciar éste, sería necesario plantear estrategias complementarias de asistencia en el puesto de trabajo, de información puntual, y de comunicación permanente entre directores y entre éstos y la propia administración. En primer lugar es necesario arbitrar esos recursos de formación.

CAPÍTULO 8

BIBLIOGRAFÍA

- A.E.C.S.E. (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education), (1990), *L'établissement d'enseignement general et professional*. París. Nathan.
- AL-KHALIFA, E. (1986), "Can educational management learn from industry?". En: HOYLE y MCMAHON (Eds.), *The management of schools*. Londres, Kogan Page.
- AMAIO, J. (1988): *The preparation of School Principals: internships, mentoring, and assessment and development centers*. Michigan, UMI.
- APPLE, M. (1989), *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós-MEC.
- BAILEY, T. (1986): "Recent trends in management training for headteachers: a European perspectives". En: HOYLE y MCMAHON (eds.): *The management of schools*. Londres, Kogan Page.
- BECK, V.A. (1986): *The most important functions of school principals and the factors used to select them in the State of Washington*. Michigan, UMI
- BENNIS, W. (1984): "Transformative power and leadership". SERGIOVANNI, T. J. y CORBALLY, J. E. (Eds.) (1986): *Leadership and organizational culture*. Urbana y Chicago. University of Illinois Press.
- BERGQUIST, W. (1993), *The postmodern organization*. San Francisco. Jossey-Bass.
- BLEASE, D. y LEVER, D. (1991), *What do primary school headteachers really do?* Leicestershire. Loughborough University.
- BLUMBERG, A. (1994), "Administering the schools, practicing a craft". En : PRESTINE, N. A. y THURSTON, P. W. , *Advances*

- in educational administration. Vol. 3. New directions in educational administration: policy, preparation, and practice.* Greenwich, Connecticut. Jai Press. Págs. 53-75.
- BURNS, J.M. (1978), *Leadership*. Nueva York, Harper and Row
- CALDWELL, B.J. (1993), "The changing role of the school principal", en DIMMOCK, C. (Págs. 165-184)
- CALDWELL, M.W. y SPINKS, J.M. (1992), *Leading the self-managing school*. Londres, The Falmer Press
- CIDE, (1985), "CIDE: Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública". *Revista de Educación*. Núm. 277. Mayo-Agosto. Págs. 207-235.
- CIDE, (1991), *El sistema educativo español. 1991*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CLARKSON, M.W. (ed.) (1988), *Emerging issues in Primary Education*. Lewes. The Falmer Press.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, (1993), *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- COULSON, A. A. (1988), "Headship development through personal and professional growth". En: CLARKSON, M.W. (ed.) (1988), *Emerging issues in Primary Education*. Lewes. The Falmer Press. Págs. 261-6 y 269-73.
- COULSON, A. A. (1990), "The managerial work of Primary Headteachers". En: SOUTHWORTH, G. y LOFTHOUSE, B. (Comps.), (1990): *The study of Primary Education. A source book. vol.: 3º: School Organization and Management*. Londres. The Falmer Press (2º ed.)
- COULSON, A.A. (1987): "Recruitment and management development for Primary Headship". En: SOUTHWORTH, G. (Ed.) (1987a), *Readings in Primary School Management*. Londres. The Falmer Press.
- DEAN, J. (1987), *Managing the primary school*. Londres. Croom-Helm.
- DE FERRANTI, J. (1989): *Perceived strengths and weaknesses of different types of Principal Centers: an exploratory study*. Michigan, UMI.
- DENNISON, W. y SHENTON, K. (1987), *Challenges in Educational management. Principles into Practice*. Londres, Croom Helm.

- DIMMOCK, C. (ed.) (1993), *School-Based management and school effectiveness*. Londres, Routledge.
- DONALDSON, G. A. (1991), *Learning to lead*. Nueva York, Greenwood Press.
- DRAKE, T. y ROE, W. (1986), *The principalship*. Nueva York, Macmillan.
- DUBIN, A. E. (ed.) (1991), *The principal as chief executive officer*. Londres, The Falmer Press.
- DUIGNAN, P. A. y MACPHERSON, R. J. S. (1992b), "A practical theory of educative leadership". En: DUIGNAN, P. A. y MACPHERSON, R.J.S. (eds.) (1992a), *Educative Leadership*. Londres, The Falmer Press. Págs. 171-185.
- DUIGNAN, P. A. y MACPHERSON, R.J.S. (eds.) (1992a), *Educative Leadership*. Londres, The Falmer Press.
- DUKE, D. L. (1987), *School leadership and instructional improvement*. Nueva York. Random House.
- ELMORE, R. (Ed.) (1990), *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. San Francisco. Jossey-Bass.
- ENGEL, T.E. (1989): *An analysis of the content and methods of instruction at Michigan institutions that prepare principals*. Michigan, UMI.
- ESP, D. (1993): *Competences for School Managers*. London, Kogan Page.
- EVERS, N. A. y GALLAGHER, K. S. (1994), "Field-based preparations of educational administrators". En: PRESTINE, N. A. y THURSTON, P. W. , *Advances in educational administration. Vol. 3. New directions in educational administration: policy, preparation, and practice*. Greenwich, Conneticut. Jai Press. Págs. 77-97.
- FULLAN, M. G. (1992), *Successful school improvement*. Buckingham. Open University Press.
- GAGNE, M.J. (1989): *Performance-based methodology in preparation programs for principals: a case study analysis*. Michigan, UMI.
- GERRERO SALÓN, A. (1993), "Sociología del profesorado". En: GARCÍA DE LEÓN y otros (Eds.), *Sociología de la educación*. Barcelona. Barcanova.
- GIELEN, K. (1987), "Practices and trends in school leader development". En: STEGÖ, N. E., GIELEN, K., GLATTER, R. y

- HORD, S. M. (Eds.) (1987), *The role of school leaders in school improvement*. Leuven. ACCO
- GIMENO, J. (1993), "(La evaluación del) profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control?". *Cuadernos de Pedagogía*. Noviembre. Núm. 219. Págs.22-27.
- GLATTER, R. (1987), "Review and recommendations". En: STEGÖ, N. E., GIELEN, K., GLATTER, R. y HORD, S. M. (Eds.) (1987), *The role of school leaders in school improvement*. Leuven. ACCO
- GLATTER, R. et al. (Eds.) (1988): *Understanding school management*. Milton Keynes, Open University Press.
- GLICK, D.P. (1985): *Principals' Centers: a strategy for inservice education*. Michigan, UMI
- GLICKMAN, C. D. (1993), *Renewing America's Schools*. San Francisco. Jossey-Bass.
- GRAY, H.L. (1982): "Introduction". En: GRAY, H.L. (Ed.) (1982), *The management of educational institutions*. Londres. The Falmer Press.
- GRAY, H.L. (Ed.) (1982), *The management of educational institutions*. Londres. The Falmer Press.
- HALL, V., MACKAY, H. y MORGAN, C. (1986), *Headteachers at work*. Milton Keynes. Open University Press.
- HAMMOND, M.V. (1989): *Birth and survival: an analysis of the stablishment and development of the Principals' Center at the Harvard University graduate*. Michigan, UMI.
- HANDY, Ch. (1984), *Taken for granted? Understanding schools as organizations*. Nueva York, Longman.
- HARLING, P. (1984): "School decision-making and the Primary Headteacher". En: HARLING, P. (ed.): *New directions in educational leadership*. Londres. The Falmer Press (Págs. 221-229).
- HATTERSLEY, M. (Ed.), (1992), *The appraisal of Headteachers*. Londres. Cassell.
- HEWTON, E. y WEST, N. (1992), *Appraising Primary Headteachers*. Buckingham. Open University Press.
- HORD, S. M. (1987a), "School leaders and school improvement: who, what, why-and why not?". En: STEGÖ, GIELEN, GLATTER y HORD (Eds.)
- HORD, S. M. (1987b), "The working context of school leaders". En: STEGÖ, N. E., GIELEN, K., GLATTER, R. y HORD, S. M.

- (Eds.) (1987), *The role of school leaders in school improvement*. Leuven. ACCO
- HOYLE, E. (1986), "The management of schools: theory and practice". En: HOYLE y MCMAHON (Eds.), *The management of schools*. Londres, Kogan Page.
- HUGHES, M. (1988), "Leadership in professionally staffed organisations". En: GLATTER, R. et al. (Eds.) (1988): *Understanding school management*. Milton Keynes, Open University Press.
- HURST, P. y RODWELL, S. (1986), "Training for school management in the Third World: patterns and problems of provision". En: HOYLE y MCMAHON (Eds.), *The management of schools*. Londres, Kogan Page.
- INBAR, D. (1990), "From teaching to principalship: some perceptual changes in the time dimension". En: BEN-PERETZ, M y BROMME, R. *The nature of time in schools*. Nueva York. Teachers College Press. Págs. 282-295.
- JOHNSON, S. M. (1990), *Teachers at work. Achieving success in our schools*. Basic Books
- KAISER, J. S. (1985), *The Principalship*. Nueva York & Londres. Macmillan & Collier Macmillan.
- KATZ, R. (1955), "Skills of an effective administrator". *Harvard Business Review*. 33, 1. (Enero-Febrero) Págs. 33-42.
- KENT, G. (1989), *The modern Primary School Headteacher*. Londres. Kogan Page.
- KING, C. (1984): "The secondary school Head as leader". En: HARLING, P. (ed.): *New directions in educational leadership*. Londres. The Falmer Press.
- LEITHWOOD, K. RUTHERFORD, W. y VAN DER VEGT, R. (Eds.) (1987), *Preparing school leaders for educational improvement*. Londres. Croom Helm.
- LEITHWOOD, K., BEGLEY, P. T. y COUSINS, J. B. (1992), *Developing expert leadership for future schools*. Londres The Falmer Press.
- LERMAN, J. (1990), "Merit pay and career ladders: part of the problem or part of the solution?". En: BACHARACH, S. *Advances in research and theories of school management and educational policy*. Greenwich, Conneticut. Jai Press.
- LITTLE, J. W. (1982), "The effective principal", *American Education*, Núm. 18 (Págs. 38-42).

- LORTIE, D. (1975), *Schoolteachers*. Chicago. University of Chicago Press.
- MACDONALD, J.H. (1986): *The impact of intensive training on the professional development of school principals*. Michigan, UMI.
- MARCH, J. G. (1986), "How we talk and how we act: Administrative theory and Administrative life". En: SERGIOVANNI, T. J. y CORBALLY, J. E. (Eds.) (1986): *Leadership and organizational culture*. Urbana y Chicago. University of Illinois Press. (Págs. 18-35).
- MEASOR, L. y SIKES, P. (1993), *Gender and school*. Nueva York. Cassell.
- MEC, (1994): *Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINTZBERG, H. (1983), *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona. Ariel.
- MINTZBERG, H. (1991), *Mintzberg y la dirección*. Madrid. Díaz de Santos.
- MURPHY, J. (1990), "Principal Instructional Leadership". En: THURSTON, P. y LOTTO, L. (Eds.) (1990), *Advances in Educational Administration*. Greenwich, JAI Press, Vol. 1, parte B. (Págs. 163-200).
- MURRAY, R. (1989), " Fordism and post-fordism". en HALL, S. y JACQUES, M . (Eds.), *New times: The changing face of politics in the 1990s*. Londres. Lawrence and Wishart. Págs. 38-53.
- N.A.S.B.E. (National Association of State Boards of Education), (1984), *A policymakers guide to improving conditions for principals' effectiveness*. Alexandria, Va. The Association.
- POGRUND, A.W. (1989): *The value of peer coaching as an element in the California school leadership academy training of effective principals*. Michigan, UMI
- POKORNY, N.G. (1985): *Techniques used in the selection of public school principals in the United States*. Michigan, UMI
- PRESTINE, N. A. (1994), "Restructuring and re:learning; some paradoxes of change". En: PRESTINE, N. A. y THURSTON, P. W. , *Advances in educational administration. Vol. 3. New directions in educational administration: policy, preparation, and practice*. Greenwich, Connecticut. Jai Press. Págs. 175-194.
- RIZVI, F. (1989), "Bureaucratic rationality and the promise of democratic schooling". En: CARR, W.: *Quality in teaching*.

- Lewes. The Falmer Press. Págs. 55-75. (Existe traducción al castellano en la editorial Díada. Sevilla, 1993)
- RUTHERFORD, W. L. (1985), "School Principals as effective leaders". *Phi Delta Kappan*, Núm. 67 (Págs. 31-34).
- SARTHORY, J. A. (1985), "School-Based Contract Administration". En: KAISER, J. S. (1985), *The Principalship*. Nueva York & Londres. Macmillan & Collier Macmillan. (Págs. 69-92).
- SCHÖN, D. A. (1986), "Leadership as Reflection-in-Action". En: SERGIOVANNI, T. J. y CORBALLY, J. E. (Eds.) (1986): *Leadership and organizational culture*. Urbana y Chicago. University of Illinois Press. (Págs. 36-63).
- SERGIOVANNI, T. (1989), *Schooling for tomorrow. Directing reforms that count*. Boston. Allyn and Bacon.
- SERGIOVANNI, T. J. (1986): "Cultural and competing perspectives in Administrative Theory and Practice". En: SERGIOVANNI, T. J. y CORBALLY, J. E. (Eds.) (1986): *Leadership and organizational culture*. Urbana y Chicago. University of Illinois Press. (Págs. 1-11).
- SERGIOVANNI, T. J. y CORBALLY, J. E. (Eds.) (1986): *Leadership and organizational culture*. Urbana y Chicago. University of Illinois Press.
- SERGIOVANNI, T.J. (1991): *The principalship: a reflective practice perspective*. Boston. Allyn and Bacon (2ª ed.)
- SMYTH, J. (Ed.) (1993), *A socially critical view of the self-managing school*. Londres. The Falmer Press.
- SOUTHWORTH, G. (Ed.) (1987a), *Readings in Primary School Management*. Londres. The Falmer Press
- SOUTHWORTH, G. (1987b), "Primary School Headteachers and collegiality". En: SOUTHWORTH, G. (Ed.) (1987a), *Readings in Primary School Management*. Londres. The Falmer Press
- SOUTHWORTH, G. (1988), "Primary headship and collegiality". En: GLATTER, R. et al. (Eds.) (1988): *Understanding school management*. Milton Keynes, Open University Press.
- SOUTHWORTH, G. y LOFTHOUSE, B. (Comps.), (1990): *The study of Primary Education. A source book. vol.: 3º: School Organization and Management*. Londres. The Falmer Press (2º ed.)
- STEGÓ, N. E., GIELEN, K., GLATTER, R. y HORD, S. M. (Eds.) (1987), *The role of school leaders in school improvement*. Leuven. ACCO.

- TIMAR, T. (1989), "The politics of school restructuring". *Phi Delta Kappan*. 71 (4) Págs. 264-275.
- THURSTON, P. y LOTTO, L. (Eds.) (1990), *Advances in Educational Administration*. Greenwich, JAI Press, Vol. 1, parte B.
- TOMLINSON, H. (1992), *Performance-related pay in education*. Londres. Routledge.
- TOWNSEND, T. (1994), *Effective schooling for the community*. Londres & Nueva York. Routledge.
- WATSON, L. E. (1982); "The management of education in its social settings". En: GRAY, H.L. (Ed.) (1982), *The management of educational institutions*. Londres. The Falmer Press.
- WEBB, P. C. y LYONS, G. (1982), "The nature of managerial activities in education". En: GRAY, H.L. (Ed.) (1982), *The management of educational institutions*. Londres. The Falmer Press. Pág. 85-108.
- WEST, S. (1993), *Educational values for school leadership*. Londres, Kogan Page
- WILKINSON, C. y CAVE, E. (1987), *Teaching and managing: inseparable activities in schools*. Londres, Croom Helm.
- WILLOWER, D. J. (1986), "Organization theory and the management of schools". En: HOYLE y MCMAHON (Eds.), *The management of schools*. Londres, Kogan Page.

ANEXO

CUESTIONARIO PARA DIRECTORES

ANÁLISIS DEL PUESTO DE TRABAJO DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

© Proyecto de Investigación "Análisis de tareas en la Dirección de Centros".
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.
Avda. Blasco Ibáñez, 21 - 46010 Valencia - Telef.: (96) 386 44 27.

Clave:

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información sobre algunas condiciones destacables del ejercicio del puesto de trabajo de la dirección de centros educativos, así como opiniones sobre problemas y alternativas posibles por parte de quienes tienen una experiencia relevante.

Junto a otros procedimientos de investigación, servirá para obtener una descripción de las tareas que componen una de las funciones básicas para el buen funcionamiento de los centros y para la calidad de la enseñanza, dando lugar a las recomendaciones que se estimen pertinentes, de acuerdo con las conclusiones que se obtengan.

Les plantaremos preguntas directamente relacionadas con la actual forma de desarrollar la función directiva junto a otras que, pareciendo alejadas de las condiciones en que ésta se desenvuelve, darán lugar a entrever posiciones alternativas a la forma dominante de dirigir los centros por parte de quienes ahora ejercen esta responsabilidad.

Como en todo cuestionario, no hay respuestas CORRECTAS e INCORRECTAS, sino la expresión de sus opiniones y posiciones personales de acuerdo con la forma en cada cual percibe la realidad. Es esto último lo que buscamos en esta investigación. Este cuestionario es totalmente anónimo; ni nosotros ni nadie puede identificar a quién pertenece.

Le rogamos acepte nuestra invitación a participar, dándole las gracias por el tiempo que va a dedicar a ello.

Si en algún caso desea matizar sus opiniones en las contestaciones puede hacerlo en el mismo cuestionario o en papel aparte.

UNA VEZ QUE HAYA CONTESTADO EL CUESTIONARIO INTRODÚZCALO EN EL SOBRE FRANQUEADO QUE LE ENVIAMOS Y PONGALO EN EL CORREO. SI POR CUALQUIER RAZÓN PREFIERE NO COLABORAR, LE AGRADECERIAMOS QUE HAGA LA MISMA OPERACION.

**GRACIAS POR SU VALIOSA AYUDA
Y POR EL TIEMPO DEDICADO**

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DEL DIRECTOR O DIRECTORA:

1. Sexo: Mujer
Varón
2. Edad: _____
3. Titulación académica: Diplomatura
Licenciatura o Ingeniería
Doctor/a
4. Situación profesional: Interino/a
Propietario/a provisional
Propietario/a definitivo/a
5. Años de experiencia como docente: _____
6. Especialidad que imparte: _____
(Área o asignatura de mayor dedicación)
7. Años de experiencia como Director/a: _____
8. Tiempo que lleva desempeñando el cargo de Director/a:
_____ años
9. Condición de acceso a la Dirección que actualmente desempeña:
 - a) Propuesto/a por la Administración
 - b) Fui elegido/a
 En caso de haber sido elegido/a, diga si:
 - c) Fue propuesto/a por los compañeros/as
 - d) Tomó la iniciativa de presentarse usted
10. En caso de que fuera elegido:
 - a) Tuvo otros competidores/as
 - b) Fue candidato/a único/a
11. ¿Ha desempeñado en alguna ocasión el cargo de:

Jefe de estudios: Sí No

Secretario/a: Sí No
12. ¿Ha sido en alguna ocasión representante en el Consejo Escolar?:
Sí No

13. ¿Volvería a aceptar ser Director/a en otra situación o momento?:
 Sí
 Tengo dudas
 Nunca
14. Tiempo semanal legal de dedicación a la dirección: _____
15. Horas lectivas como docente: _____
16. ¿Ha leído algo sobre la función directiva?: Nada
 Poco
 Bastante
17. ¿Ha recibido algún curso de formación sobre la función directiva?:
 Sí No
18. ¿Esta afiliado/a en la actualidad a algún sindicato?:
 Sí Indique, si quiere, a cuál: _____
 No
19. ¿Pertenece o participa de forma regular en algún MRP o Grupo de renovación?:
 Sí No
20. ¿Desempeña algún cargo público no docente? ¿Cuál? _____

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO:

21. Centro de: E.G.B BUP FP
22. Tipo de centro:
 a) Público b) Concertado c) Privado no-concertado
23. Número de profesores/as del centro: _____
24. Número de docentes definitivos/as _____
25. Número de personal administrativo: _____
26. Porcentaje estimado de docentes que han cambiado en el centro en los dos últimos cursos: _____
27. ¿Ha estado el centro en los últimos cursos implicado en la Reforma?: Sí No

A) VALORACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

1. Duración que cree debería tener el mandato del Director/a si se modificara la legislación actual:

- La actual es acertada
 Más breve
 Más larga

2. ¿Considera que sería preciso un curso de formación preparatorio, una vez se ha sido elegido/a y antes de ejercer la función de director/a?

- Sí, es conveniente que se realizase una vez ha sido uno/a elegido/a
 No es necesario
 Debería ser una formación previa y que sólo puedan ser elegibles los/as que dispongan de ella

3. Peso que considera deben tener los sectores del Consejo Escolar en la elección de Director/a respecto de la situación actual: (Indique con una cruz su opinión para cada uno de los que se relacionan)

	Más peso	Como ahora	Menos peso
Profesores/as			
Padres			
Estudiantes			

4. ¿Es suficiente la dedicación estipulada para tareas de dirección en su caso, dadas las necesidades de su centro?

- Sobra tiempo para atender la dedicación a la dirección
 Es adecuado el tiempo estipulado actualmente
 Haría falta algo más tiempo
 Es preciso mucho más tiempo

5. ¿Estima que usted personalmente dedica a las tareas de dirección más tiempo que el previsto legalmente?

- Dedico el tiempo previsto
- Dedico algo más de tiempo
- Dedico mucho más tiempo del previsto legalmente

6. Si su respuesta es que **dedica más tiempo** del que legalmente está establecido, ¿qué aspectos de su vida profesional o personal considera que se ven afectados más directamente por esa circunstancia? **Puede señalar varios de los que se indican.**

- Mi dedicación a las clases
- La preparación previa de las clases
- La atención que puedo prestar a los estudiantes, a sus problemas, etc.
- Mi vida privada y mi tiempo personal fuera del centro

7. ¿Considera que debe existir una normativa precisa sobre las funciones de director/a o se deben dejar márgenes amplios para que cada director/a ponga de manifiesto su *personal forma de dirigir* un centro educativo?

- Creo que debe existir una normativa precisa igual para todos
- Considero que cada director/a debiera tener un amplio margen de libertad.

8. ¿Es partidario/a de que existiera un servicio de asesoría permanente sobre las tareas de la Dirección, a través del procedimiento que fuese, para que los directores/as pudiesen recurrir a él?

- Es necesario
- Creo que no es preciso
- No tengo opinión

9. ¿Siente que el puesto y el ejercicio de la dirección está muy determinado por la Administración o por los órganos de representación del centro (Consejo o claustro)? Ponga una cruz en las casillas que correspondan a sus opiniones.

10. ¿Qué incentivos cree que debería tener el Director/a para desarrollar con más dedicación y motivación su función (Indique la importancia de cada uno de ellos valorándolos desde 1 punto, como mínimo, a 4 como máximo).

	1	2	3	4
a) Liberación total o parcial de la docencia mientras se ejerce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Concesión de un período libre de docencia para estudio y perfeccionamiento, una vez que ha concluido el mandato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Participar en la formación de otros docentes y/o directores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Que cuente como mérito haber sido director/a en la carrera docente que pudiera establecerse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Que dé lugar a una puntuación acumulable a consumir en traslados de centro o de localidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Mayor remuneración económica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Lo importante es la satisfacción personal y la experiencia adquirida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Otras _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Considera que debe mantenerse el procedimiento actual de elección de los directores/as, o piensa que podría introducirse alguna de las modificaciones que a continuación se sugieren? **Puede señalar varias opciones.**

Mantenerse: Creo que debe mantenerse el procedimiento tal como ahora está regulado

- Modificarse:
- Debería pedirse más experiencia profesional previa como profesor
 - Tendría que exigirse más tiempo previo de permanencia en el centro
 - Deberían suprimirse las condiciones de experiencia y permanencia actualmente vigentes
 - Sería conveniente que se tuviese experiencia en órganos de dirección o de representación
 - Deberían ser seleccionados/as en concursos por su calidad como profesores/as
 - Otras posibilidades a sugerir: _____

12. En el curso del ejercicio de la función de Director/a que ahora desempeña se ha podido encontrar con alguna de las situaciones que a continuación se sugieren o pensar en alguna de esas posibilidades. Valore la ocurrencia de tales situaciones en su experiencia como Director/a.

	Nunca	Alguna vez	Frecuentemente
- El Director/a ha llamado la atención algún profesor/a que no cumplía adecuadamente sus obligaciones			
- El profesorado no ha apoyado al Director/a para desarrollar nuevas ideas y proyectos			
- El Director/a ha defendido puntos de vista o ideas de los padres que no eran admitidas por los profesores/as			
- El Director/a ha "tomado partido" junto a los profesores/as frente a posiciones de la Administración			
- Ha defendido posiciones de la Administración frente a las posiciones de los profesores/as			
- Ha defendido a los profesores/as contra reivindicaciones de los estudiantes			
- Ha defendido opciones de los estudiantes frente las posiciones de los profesores/as			
- Ha defendido a los profesores frente a intromisiones de los padres			

- 13 Existen múltiples formas de concebir y desarrollar la función directiva en los centros. Una diferencia importante está en ejercerla: **a)** bien de forma más **personal**, cuando el Director/a es quien toma, básicamente, las iniciativas (estilo que alguien puede juzgar como más eficaz, con una línea más clara, etc.), y **b)** una forma más **colegiada**, tomando las iniciativas con el equipo directivo y con los profesores, repartiendo responsabilidades, etc. (forma que puede calificarse como más participativa y más cómoda, por distribuir tareas).

¿De cuál de ellas, dada su experiencia, se muestra usted más partidario/a?

- Soy más partidario/a del estilo personal centrado en el Director/a
- Soy más partidario/a del estilo colegiado
- Según para que cosas es conveniente una u otra
- Me es indiferente
- No tengo opinión formada

14. Del ejercicio cada uno de los dos estilos de Dirección (**personal** y **colegiado**) pueden deducirse efectos distintos. Compare los dos estilos y diga de cuál de ellos se deducen en mayor medida las consecuencias que se relacionan. Señale con una cruz las casillas que reflejan su opinión.

Consecuencias	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado
Se consigue más eficacia			
Da más satisfacción al profesorado			
Da lugar a más conflictos			
Es más cómodo para el Director/a			
Produce mayor coherencia pedagógica			
Profundiza la democracia escolar			

15. Esos dos estilos de Dirección (**personal** y **colegiado**) pueden ser apropiados en desigual medida para diferentes funciones. Desde su experiencia valore cuál de ellos le parece más o menos adecuado para afrontar las tareas básicas de la dirección que se señalan a continuación. Señale con una cruz las casillas que reflejan su opinión.

	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado
Gestión y tareas burocráticas			
Coordinación de la enseñanza			
Control de deberes de los profesores/as			
Organización de horarios, espacios, etc.			
Favorecer un buen clima personal			
Localización y provisión de recursos			
Representación del centro			

16. A continuación se mencionan situaciones en las que usted puede o de hecho establece contacto con los profesores en las que poder ver, escuchar y proponer cosas o iniciativas. Le sugerimos que indique con qué frecuencia aproximada tienen lugar contactos en cada una de las situaciones que se señalan.

Situaciones en las que tiene lugar la relación:	Muy a menudo	Algunas veces a la semana	Ocasionalmente
a) En los pasillos del centro, en el bar,...			
b) En la clase			
c) En el despacho de Dirección			
d) En la sala de profesores/as			
e) A la entrada o salida del centro			
f) A través de noticias escritas			
g) En las reuniones del claustro			
h) En reuniones de seminario, de área o de ciclo			
i) En reuniones para tratar temas específicos			
j) Nos vemos fuera del centro, fuera de horas de clase			
k) Otras: _____			

17. Piensa que es acertada la reciente creación de la figura de Administrador en los centros de enseñanza secundaria?

- Es acertada y útil, tal como se ha regulado
- Es acertada pero no debería ser miembro nato del Consejo Escolar
- No es acertada su creación
- Desconozco esa figura

18. ¿Considera que esa figura de Administrador debería crearse en centros de E.G.B.?

- Sería conveniente
- No es necesaria su creación

19. ¿Cree que es suficiente la dotación de personal administrativo actualmente existente en el centro?

- Es suficiente
- Serían precisos más

20. ¿Cree que en los centros de EGB sería recomendable su existencia?: Sí No

21. Como usted sabe, en una cantidad importante de centros no existen profesores/as que quieran ser directores/as, teniendo que ser propuestos/as por la Administración. En su opinión, ¿qué razones producen esa situación? **Puede señalar varias de las que le presentamos.**

- Por no ser suficiente el complemento económico que se percibe
- Porque aumenta considerablemente el trabajo
- Porque se dan enfrentamientos con compañeros y cuando dejes el puesto volverás a ser como ellos
- Porque el profesorado no se siente capacitado para esa labor

- Por encontrarte entre varios frentes que dan muchos conflictos
- Porque no existe compromiso profesional con la enseñanza y con su mejora
- Por la desmoralización general del profesorado
- Porque hoy hay en la educación muchas implicaciones políticas, sindicales, etc.
- Otras:

22. ¿Cómo juzga el porvenir del puesto de Director/a en los centros tras la implantación de la LOGSE respecto de la situación actual?

	Aumentará	Quedará igual	Disminuirá
La responsabilidad del Director			
La conflictividad en los centros			
El trabajo a desarrollar			
La disponibilidad de los profesores/as para ser Director/a			

23. Uno de los supuestos de la LOGSE es el de favorecer que los centros tengan autonomía y lleguen a tener peculiaridades propias unos respecto de otros, desarrollando su proyecto educativo y/o curricular. ¿Cómo juzga usted esta prerrogativa? **Puede señalar varias opciones.**

- Parece positiva, pero creo que los profesores no están preparados para afrontarla
- Es algo muy positivo y los centros y profesores están preparados para afrontarla
- Considero que va a dar lugar a que los centros privados sean mejores que los públicos
- Aparecerán diferencias de calidad entre centros públicos de distintas zonas

- Van a incrementarse las desigualdades entre los alumnos, según a qué centro vayan
- Creo que se va a producir confusión y falta de claridad en lo que es preciso hacer
- Todo va a continuar más o menos igual que ahora

24. Desde su experiencia como Director/a, qué fórmula de organización de centros considera más adecuada en la prolongación de la enseñanza secundaria prevista en la LOGSE?

- Que el periodo 12-16 años se imparta en los centros de Bachillerato
- Que el periodo 12-16 años se imparta en los centros de EGB
- Que se hagan centros específicos para esa etapa de 12-16 años
- Que el ciclo 12-14 se dé en centros de EGB y el de 14-16 en centros de Bachillerato

25. Caso de que alguna de las opciones anteriores de organización implicase que en un mismo tipo de centro se juntasen profesores de distintas categorías profesionales (de BUP, maestros de EGB y de taller), usted considera que la dirección debe recaer en:

- Debiera poder ser Director/a cualquier tipo de profesor/a
- En la etapa 12-16 convendría que fuesen profesores de Bachillerato
- En la etapa 12-16 sería conveniente que fuesen profesores de EGB
- Para el ciclo 12-14 profesorado de EGB y para el ciclo 14-16 de Bachillerato

26. Como usted sabe, una de las derivaciones de la LOGSE para los centros es organizar la parte optativa del curriculum que queda sin determinar por la Administración. Desde la experiencia que

usted tiene, ¿quién considera que debe decidir y controlar dicha optatividad? **Puede señalar varias opciones.**

- Debe prescribirla la Administración
- Debería determinarla el claustro en cada centro
- Considero que debe decidirla el Consejo Escolar
- Debiera decidirla el equipo directivo
- Debieran decidirla los padres
- Debe establecerse de acuerdo con las preferencias que muestren los estudiantes
- Otras posibilidades:

27. ¿Considera que el funcionamiento del Consejo Escolar de su centro, por la capacitación de sus miembros, por la experiencia que se tiene, por su composición, etc. está capacitado para abordar los retos que plantea la LOGSE?

- Considero que sí, perfectamente
- Creo que no
- Para unas cosas sí y para otras no

28. ¿Piensa que en la situación actual, con el profesorado que existe, con la disponibilidad de medios y de tiempo que se tiene, es factible que en los centros se elaboren materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos?

- Creo que sí, pero sin garantías de calidad suficiente
- Creo que se elaborarán con garantías de calidad
- Considero que no es posible

29. De acuerdo con su experiencia y considerando las dificultades que usted ha encontrado en el desempeño de las funciones de Director/a, ¿piensa que es necesaria **alguna formación específica** en los aspectos que se señalan a continuación? Señale con una cruz las casillas que expresan su opinión para cada uno de los aspectos.

Formación necesaria en:	Bastante	Algo	Nada
Organización de la administración del centro			
Gestión económica			
Leyes y normas educativas			
Características de nuestro sistema educativo			
Métodos pedagógicos			
Evaluación de centros			
Perfeccionamiento de profesores/as			
Relaciones humanas en los grupos			
Organización de recursos didácticos			
Evaluación y promoción de estudiantes			
Diseño curricular			
Coordinación de profesores/as			
Cómo abordar las diferentes entre estudiantes			
Relaciones con la comunidad			
Educación de padres			

30. ¿Qué procedimientos le parecen más útiles y factibles para llevar a cabo esa formación, en el caso de que la considere necesaria, dadas sus circunstancias personales, profesionales y de dedicación al centro? **Dé un juicio sobre cada una de los procedimientos que se relacionan.**

	Muy adecuado	Algo adecuado	Nada adecuado
Liberación temporal total para formación con asistencia a cursos			
Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores/as			
Visitar centros que se consideren como "ejemplo" de buen funcionamiento			
Formación a través de material escrito			

	Muy adecuado	Algo adecuado	Nada adecuado
Contar con la presencia de inspectores u otro personal de la Administración			
Contar con la asesoría de personal especializado que puedan visitarme en mi centro			
Disponer de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno/a lo precise			
Otras: _____			

31. ¿Qué obstáculos percibe usted actualmente para desempeñar la función de Director/a?

B) LAS TAREAS DE DIRECCIÓN

A continuación le sugerimos un listado de competencias y acciones que forman o pueden formar parte de la dedicación de la Dirección en los centros, según los casos y circunstancias. Pretendemos obtener una valoración de lo que representan para usted, dada su experiencia. Le pedimos que evalúe los diferentes cometidos a los que un/a Director/a puede dedicar su tiempo y esfuerzos de acuerdo con cada una de las dimensiones o aspectos que le proponemos:

A) Según crea usted que cada una de las actividades y/o competencias le **incumbe o no** a su función de Director/a.

B) Según crea que son **más o menos importantes** para el buen funcionamiento de un centro.

C) Apreciando la **frecuencia** con que ejerce usted cada una de esas tareas.

D) Según el grado de **conflictividad** que usted encuentra en el ejercicio de cada una de ellas.

Para responder basta con que tache los números que mejor representan las valoraciones que esas tareas le merecen en cada una de las columnas

Ejemplo:

Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor		A		B		C		D	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Si estas fueran sus respuestas, significaría que usted cree que **dar sugerencias sobre contenidos** es discutible que esa sea una labor del Director/a, que considera que es *muy importante* para el buen funcionamiento del centro, que lo hace usted *alguna vez* y que cuando lo hace le produce *alta conflictividad*.

	A			B			C			D		
Actividades de la Dirección	¿Le incumbe? 1 = No, en absoluto 2 = Es discutible 3 = Si, plenamente			Para el buen funcionamiento es: 1 = Poco importante 2 = Algo importante 3 = Muy importante			Frecuencia en su práctica 1 = Ninguna 2 = Alguna 3 = Bastante			Conflictividad 1 = Nula 2 = Media 3 = Alta		
1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
2. Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por los profesores.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
5. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
9. Evitar que unos profesores/as sobrecargen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
10. Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Actividades de la Dirección	A			B			C			D		
	¿Le incumbe? 1 = No, en absoluto 2 = Es discutible 3 = Sí, plenamente			Para el buen funcionamiento es: 1 = Poco importante 2 = Algo importante 3 = Muy importante			Frecuencia en su práctica 1 = Ninguna 2 = Alguna 3 = Bastante			Conflictividad 1 = Nula 2 = Media 3 = Alta		
11. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
12. Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
13. Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
16. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
18. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter profesional.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
19. Estimular y tener reuniones con estudiantes.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
21. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

	A			B			C			D		
Actividades de la Dirección	¿Le incumbe? 1 = No, en absoluto 2 = Es discutible 3 = Sí, plenamente			Para el buen funcionamiento es: 1 = Poco importante 2 = Algo importante 3 = Muy importante			Frecuencia en su práctica 1 = Ninguna 2 = Alguna 3 = Bastante			Conflictividad 1 = Nula 2 = Media 3 = Alta		
22. Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común; pasillos, patios, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
23. Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
24. Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
25. Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
26. Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
27. Desarrollar algún procedimiento de evaluación del centros, de sus actividades, resultados, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
28. Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
29. Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
30. Ocuparse de la gestión económica.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
31. Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
32. Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Actividades de la Dirección	A			B			C			D		
	¿Le incumbe? 1 = No, en absoluto 2 = Es discutible 3 = Sí, plenamente			Para el buen funcionamiento es: 1 = Poco importante 2 = Algo importante 3 = Muy importante			Frecuencia en su práctica 1 = Ninguna 2 = Alguna 3 = Bastante			Conflictividad 1 = Nula 2 = Media 3 = Alta		
33. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
35. Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Direc. Provincial, etc.)	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
36. Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
38. Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
39. Preocuparse por el logro de recursos, aparte de los que concede la Administración.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
40. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
41. Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

ANÁLISIS DEL PUESTO DE TRABAJO DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

© Proyecto de Investigación "Análisis de tareas en la Dirección de Centros".
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.
Avda. Blasco Ibáñez, 21 - 46010 Valencia - Teléf.: (96) 386 44 27.

Clave:

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información sobre la opinión de los profesores/as respecto del ejercicio del puesto de trabajo de la dirección de centros educativos y sobre posibles alternativas al mismo.

Junto a otros procedimientos de investigación, servirá para obtener una aproximación a una de las funciones fundamentales para el buen funcionamiento de los centros y para la calidad de la enseñanza, dando lugar a las recomendaciones que se estimen pertinentes, de acuerdo con las conclusiones obtenidas.

Les plantearemos preguntas directamente relacionadas con la actual forma de desarrollar la función directiva junto a otras que, pareciendo alejadas de las condiciones en que ésta se desenvuelve, darán lugar a entrever posiciones alternativas a la forma dominante de dirigir los centros por parte de quienes ahora ejercen esta responsabilidad.

Como en todo cuestionario, no hay respuestas CORRECTAS e INCORRECTAS, sino la expresión de sus opiniones y posiciones personales de acuerdo con la forma en la que cada cual percibe la realidad. Es esto último lo que buscamos en esta investigación. Este cuestionario es totalmente anónimo; ni nosotros ni nadie puede identificar a quién pertenece.

Le rogamos acepte nuestra invitación a participar, dándole las gracias por el tiempo que va a dedicar a ello.

Si en algún caso desea matizar sus opiniones en las contestaciones puede hacerlo en el mismo cuestionario o en papel aparte.

UNA VEZ QUE HAYA CONTESTADO EL CUESTIONARIO INTRODÚZCALO EN EL SOBRE FRANQUEADO QUE LE ENVIAMOS Y PONGALO EN EL CORREO. SI POR CUALQUIER RAZÓN PREFERE NO COLABORAR, LE AGRADECERÍAMOS QUE HAGA LA MISMA OPERACIÓN.

**GRACIAS POR SU VALIOSA AYUDA
Y POR EL TIEMPO DEDICADO**

**VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN
DEL DIRECTOR O DIRECTORA:**

1. Sexo: Mujer
Varón

2. Edad: _____

3. Titulación académica: Diplomatura
Licenciatura o Ingeniería
Doctor/a

4. Situación profesional: Interino/a
Propietario/a provisional
Propietario/a definitivo/a

5. Años de experiencia como docente: _____

6. Especialidad que imparte: _____
(Area o asignatura de mayor dedicación)

7. ¿Ha desempeñado en alguna ocasión el cargo de:

Director/a Sí No

Secretario/a: Sí No

Jefe de estudios: Sí No

8. ¿Ha sido o es representante en el Consejo Escolar?:

Sí No

9. ¿Estaría dispuesto/a aceptar ser Director/a si fuese elegido/a?:

Sí

Tengo dudas

Nunca

10. ¿Esta afiliado/a en la actualidad a algún sindicato?:

Sí Indique, si quiere, a cuál: _____

No

11. ¿Pertenece o participa de forma regular en algún MRP o Grupo de renovación?:

Sí No

12. ¿Desempeña algún cargo público no docente? ¿Cuál? _____

13. Su centro es de: a) E.G.B b) BUP c) FP

14. Tipo de centro:

a) Público b) Concertado c) Privado no-concertado

A) VALORACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

1. Duración que cree debería tener el mandato del Director/a si se modificara la legislación actual:

- La actual es acertada
 Más breve
 Más larga

2. ¿Es partidario/a de que exista algún tipo de formación una vez que un profesor/a ha sido elegido/a director/a antes de ejercer la función?

- Sí, es conveniente que se realizase una vez ha sido uno/a elegido/a
 No es necesario
 Debería ser una formación previa y que sólo puedan ser elegibles los/as que dispongan de ella

3. Peso que considera deben tener los sectores del Consejo Escolar en la elección de Director/a respecto de la situación actual: (Indique con una cruz su opinión para cada uno de los que se relacionan)

	Más peso	Como ahora	Menos peso
Profesores/as			
Padres			
Estudiantes			

4. ¿Es suficiente la dedicación estipulada para tareas de dirección en su caso, dadas las necesidades de su centro?

- Sobra tiempo para atender la dedicación a la dirección
 Es adecuado el tiempo estipulado actualmente
 Haría falta algo más tiempo
 Es preciso mucho más tiempo

5. ¿Considera que debe existir una normativa precisa sobre las funciones de Director/a o se deben dejar márgenes amplios para que cada director/a ponga de manifiesto su personal forma de dirigir un centro educativo?

- Creo que debe existir una normativa precisa igual para todos
- Considero que cada director/a debiera tener un amplio margen de libertad.

6. ¿Siente que en la situación actual el puesto y el ejercicio de la dirección está muy determinado por la Administración o por los órganos de representación del centro (Consejo o claustro)?

	Muy determinado	Relativamente determinado	Poco determinado
Por la Administración			
Por el claustro			
Por el Consejo			
Por los padres			

7. En el curso de su experiencia en el centro en el que ahora está ha podido encontrarse con alguna de las situaciones que a continuación se sugieren. Valore la frecuencia con que ocurre cada una de ellas.

	Nunca	Alguna vez	Frecuentemente
- El Director/a ha llamado la atención algún profesor/a que no cumplía adecuadamente sus obligaciones			
- El profesorado no ha apoyado al Director/a para desarrollar nuevas ideas y proyectos			
- El Director/a ha defendido puntos de vista o ideas de los padres que no eran admitidas por los profesores/as			
- El Director/a ha "tomado partido" junto a los profesores/as frente a posiciones de la Administración			

	Nunca	Alguna vez	Frecuentemente
- Ha defendido posiciones de la Administración frente a las posiciones de los profesores/as	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- Ha defendido a los profesores/as contra reivindicaciones de los estudiantes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- Ha defendido opciones de los estudiantes frente las posiciones de los profesores/as	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- Ha defendido a los profesores frente a intromisiones de los padres	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8. ¿Qué incentivos cree que debería tener el Director/a para desarrollar con más dedicación y motivación su función (Indique la importancia de cada uno de ellos valorándolos desde 1 punto, como mínimo, a 4 como máximo).

	1	2	3	4
a) Liberación total o parcial de la docencia mientras se ejerce	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Concesión de un período libre de docencia para estudio y perfeccionamiento, una vez que ha concluido el mandato	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Participar en la formación de otros docentes y/o directores/as	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d) Que cuente como mérito haber sido director/a en la carrera docente que pudiera establecerse	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e) Que dé lugar a una puntuación acumulable a consumir en traslados de centro o de localidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f) Mayor remuneración económica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
g) Lo importante es la satisfacción personal y la experiencia adquirida	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
h) Otras _____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

9. Existen múltiples formas de concebir y desarrollar la función directiva en los centros. Una diferencia importante está en ejercerla: **a)** bien de forma más **personal**, cuando el Director/a es

quien toma, básicamente, las iniciativas (estilo que alguien puede juzgar como más eficaz, con una línea más clara, etc.), y **b)** una forma más **colegiada**, tomando las iniciativas con el equipo directivo y con los profesores, repartiendo responsabilidades, etc. (forma que puede calificarse como más participativa y más cómoda, por distribuir tareas).

¿De cuál de ellas, dada su experiencia, se muestra usted más partidario/a?

- Soy más partidario/a del estilo personal centrado en el Director/a
- Soy más partidario/a del estilo colegiado
- Según para que cosas es conveniente una u otra
- Me es indiferente
- No tengo opinión formada

10. Del ejercicio cada uno de los dos estilos de Dirección (**personal** y **colegiado**) pueden deducirse efectos distintos. Compare los dos estilos y diga de cuál de ellos se deducen en mayor medida las consecuencias que se relacionan. Señale con una cruz las casillas que reflejan su opinión.

Consecuencias	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado
Se consigue más eficacia			
Da más satisfacción al profesorado			
Da lugar a más conflictos			
Es más cómodo para el Director/a			
Produce mayor coherencia pedagógica			
Profundiza la democracia escolar			

11. Esos dos estilos de Dirección (**personal** y **colegiado**) pueden ser apropiados en desigual medida para diferentes funciones. Desde su experiencia valore cuál de ellos le parece más o menos ade-

cuado para afrontar las tareas básicas de la dirección que se señalan a continuación. Señale con una cruz las casillas que reflejan su opinión.

	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado
Gestión y tareas burocráticas			
Coordinación de la enseñanza			
Control de deberes de los profesores/as			
Organización de horarios, espacios, etc.			
Favorecer un buen clima personal			
Localización y provisión de recursos			
Representación del centro			

12. ¿Considera que debe mantenerse el procedimiento actual de elección de los directores/as, o piensa que podría introducirse alguna de las modificaciones que a continuación se sugieren? **Puede señalar varias opciones.**

Mantenerse: Creo que debe mantenerse el procedimiento tal como ahora está regulado

Debería pedirse más experiencia profesional previa como profesor

Tendría que exigirse más tiempo previo de permanencia en el centro

Deberían suprimirse las condiciones de experiencia y permanencia actualmente vigentes

Modificarse:

Sería conveniente que se tuviese experiencia en órganos de dirección o de representación

Deberían ser seleccionados/as en concursos por su calidad como profesores/as

Otras posibilidades a sugerir: _____

13. Piensa que es acertada la reciente creación de la figura de Administrador en los centros de enseñanza secundaria?

- Es acertada y útil, tal como se ha regulado
- Es acertada pero no debería ser miembro nato del Consejo Escolar
- No es acertada su creación

14. ¿Considera que esa figura de Administrador debería crearse en centros de E.G.B.?

- Sería conveniente
- No es necesaria su creación

15. Como usted sabe, en una cantidad importante de centros no existen profesores/as que quieran ser directores/as, teniendo que ser propuestos/as por la Administración. En su opinión, ¿qué razones producen esa situación? **Puede señalar varias de las que le presentamos.**

- Por no ser suficiente el complemento económico que se percibe
- Porque aumenta considerablemente el trabajo
- Porque se dan enfrentamientos con compañeros y cuando dejes el puesto volverás a ser como ellos
- Porque el profesorado no se siente capacitado para esa labor
- Por encontrarte entre varios frentes que dan muchos conflictos
- Porque no existe compromiso profesional con la enseñanza y con su mejora
- Por la desmoralización general del profesorado
- Porque hoy hay en la educación muchas implicaciones políticas, sindicales, etc.
- Otras: _____

16. ¿Cómo juzga el porvenir del puesto de Director/a en los centros tras la implantación de la LOGSE respecto de la situación actual? Puede indicar varias respuestas.

	Aumentará	Quedará igual	Disminuirá
La responsabilidad del Director			
La conflictividad en los centros			
El trabajo a desarrollar			
La disponibilidad de los profesores/as para ser Director/a			

17. Como usted sabe, una de las derivaciones de la LOGSE para los centros es organizar la parte optativa del curriculum que queda sin determinar por la Administración. Desde la experiencia que usted tiene, ¿quién considera que debe decidir y controlar dicha optatividad? **Puede señalar varias opciones.**

- Debe prescribirla la Administración
- Debería determinarla el claustro en cada centro
- Considero que debe decidirla el Consejo Escolar
- Debiera decidirla el equipo directivo
- Debieran decidirla los padres
- Debe establecerse de acuerdo con las preferencias que muestren los estudiantes
- Otras posibilidades: _____

18. Uno de los supuestos de la LOGSE es el de favorecer que los centros tengan autonomía y lleguen a tener peculiaridades propias unos respecto de otros, desarrollando su proyecto educativo y/o curricular. ¿Cómo juzga usted esta prerrogativa? **Puede señalar varias opciones.**

- Parece positiva, pero creo que los profesores no están preparados para afrontarla
- Es algo muy positivo y los centros y profesores están preparados para afrontarla
- Considero que va a dar lugar a que los centros privados sean mejores que los públicos

- Van a incrementarse las desigualdades entre los alumnos, según a qué centro vayan
 - Creo que se va a producir confusión y falta de claridad en lo que es preciso hacer
 - Todo va a continuar más o menos igual que ahora
19. Desde su experiencia como Director/a, qué fórmula de organización de centros considera más adecuada en la prolongación de la enseñanza secundaria prevista en la LOGSE?
- Que el periodo 12-16 años se imparta en los centros de Bachillerato
 - Que el periodo 12-16 años se imparta en los centros de EGB
 - Que se hagan centros específicos para esa etapa de 12-16 años
 - Que el ciclo 12-14 se dé en centros de EGB y el de 14-16 en centros de Bachillerato
20. Caso de que alguna de las opciones anteriores de organización implicase que en un mismo tipo de centro se juntasen profesores de distintas categorías profesionales (de BUP, maestros de EGB y de taller), usted considera que la dirección debe recaer en:
- Debiera poder ser Director/a cualquier tipo de profesor/a
 - En la etapa 12-16 convendría que fuesen profesores de Bachillerato
 - En la etapa 12-16 sería conveniente que fuesen profesores de EGB
 - Para el ciclo 12-14 profesorado de EGB y para el ciclo 14-16 de Bachillerato
21. ¿Considera que el funcionamiento del Consejo Escolar de su centro, por la capacitación de sus miembros, por la experiencia

que se tiene, por su composición, etc. está capacitado para abordar los retos que plantea la LOGSE?

- Considero que sí, perfectamente
 Creo que no
 Para unas cosas sí y para otras no

22. De acuerdo con su experiencia y considerando las dificultades que usted ha encontrado en el desempeño de las funciones de Director/a, ¿piensa que es necesaria **alguna formación específica** en los aspectos que se señalan a continuación ? Señale con una cruz las casillas que expresan su opinión para cada uno de los aspectos.

Formación necesaria en:	Bastante	Algo	Nada
Organización de la administración del centro			
Gestión económica			
Leyes y normas educativas			
Características de nuestro sistema educativo			
Métodos pedagógicos			
Evaluación de centros			
Perfeccionamiento de profesores/as			
Relaciones humanas en los grupos			
Organización de recursos didácticos			
Evaluación y promoción de estudiantes			
Diseño curricular			
Coordinación de profesores/as			
Cómo abordar las diferentes entre estudiantes			
Relaciones con la comunidad			
Educación de padres			

23. ¿Qué procedimientos le parecen más útiles y factibles para llevar a cabo esa formación, en el caso de que la considere necesaria, dadas sus circunstancias personales, profesionales y de dedicación al centro? **Dé un juicio sobre cada una de los procedimientos que se relacionan.**

	Muy adecuado	Algo adecuado	Nada adecuado
Liberación temporal total para formación con asistencia a cursos			
Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores/as			
Visitar centros que se consideren como "ejemplo" de buen funcionamiento			
Formación a través de material escrito			
Contar con la presencia de inspectores u otro personal de la Administración			
Contar con la asesoría de personal especializado que puedan visitarme en mi centro			
Disponer de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno/a lo precise			
Otras: _____			

24. ¿Piensa que en la situación actual, con el profesorado que existe, con la disponibilidad de medios y de tiempo que se tiene, es factible que en los centros se elaboren materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos?

- Creo que sí, pero sin garantías de calidad suficiente
- Creo que se elaborarán con garantías de calidad
- Considero que no es posible

25. A continuación se mencionan situaciones en las que usted puede o de hecho establece contacto con los profesores en las que poder ver, escuchar y proponer cosas o iniciativas. Le sugerimos

que indique con qué frecuencia aproximada tienen lugar contactos en cada una de las situaciones que se señalan.

Situaciones en las que tiene lugar la relación:	Muy a menudo	Algunas veces a la semana	Ocasionalmente
a) En los pasillos del centro, en el bar,...			
b) En la clase			
c) En el despacho de Dirección			
d) En la sala de profesores/as			
e) A la entrada o salida del centro			
f) A través de noticias escritas			
g) En las reuniones del claustro			
h) En reuniones de seminario, de área o de ciclo			
i) En reuniones para tratar temas específicos			
j) Nos vemos fuera del centro, fuera de horas de clase			
k) Otras: _____			

B) LAS TAREAS DE DIRECCIÓN

A continuación le sugerimos un listado de competencias y acciones que forman o pueden formar parte de la dedicación de la Dirección en los centros, según los casos y circunstancias. Pretendemos obtener una valoración de lo que representan para usted, dada su experiencia. Le pedimos que evalúe los diferentes cometidos a los que *un/a Director/a puede dedicar su tiempo y esfuerzos de acuerdo con cada una de las dimensiones o aspectos que le proponemos:*

A) Según crea usted que cada una de las actividades y/o competencias **le incumbe o no** al Director/a.

B) Según crea que son más o menos importantes para el **buen funcionamiento** de un centro.

C) Apreciando la **frecuencia** con que ejerce usted cada una de esas tareas.

D) Según el grado de **conflictividad** que usted encuentra en el ejercicio de cada una de ellas.

Para responder basta con que tache los números que mejor representan las valoraciones que esas tareas le merecen en cada una de las columnas

Ejemplo:

Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor

A			B			C			D		
1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Si estas fueran sus respuestas, significaría que usted cree que **dar sugerencias sobre contenidos** es discutible que esa sea una labor del Director/a, que considera que es *muy importante* para el buen funcionamiento del centro, que lo hace usted *alguna vez* y que cuando lo hace le produce *alta conflictividad*.

	A			B			C			D		
Actividades de la Dirección	¿Le incumbe? 1 = No, en absoluto 2 = Es discutible 3 = Sí, plenamente			Para el buen funcionamiento es: 1 = Poco importante 2 = Algo importante 3 = Muy importante			Frecuencia en su práctica 1 = Ninguna 2 = Alguna 3 = Bastante			Conflictividad 1 = Nula 2 = Media 3 = Alta		
1. Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
2. Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por los profesores.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
4. Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
5. Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
6. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
7. Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
8. Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
9. Evitar que unos profesores/as sobrecargen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
10. Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Actividades de la Dirección	A			B			C			D		
	¿Le incumbe? 1 = No, en absoluto 2 = Es discutible 3 = Sí, plenamente			Para el buen funcionamiento es: 1 = Poco importante 2 = Algo importante 3 = Muy importante			Frecuencia en su práctica 1 = Ninguna 2 = Alguna 3 = Bastante			Conflictividad 1 = Nula 2 = Media 3 = Alta		
11. Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
12. Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
13. Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
14. Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
15. Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el profesor/a y sus alumnos/as.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
16. Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
17. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
18. Ayudar a profesores/as en problemas de carácter profesional.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
19. Estimular y tener reuniones con estudiantes.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
20. Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
21. Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Actividades de la Dirección	A			B			C			D		
	¿Le incumbe? 1 = No, en absoluto 2 = Es discutible 3 = Sí, plenamente			Para el buen funcionamiento es: 1 = Poco importante 2 = Algo importante 3 = Muy importante			Frecuencia en su práctica 1 = Ninguna 2 = Alguna 3 = Bastante			Conflictividad 1 = Nula 2 = Media 3 = Alta		
22. Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patios, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
23. Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
24. Ocuparse de que cada profesora/cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
25. Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
26. Recordar las taras pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
27. Desarrollar algún procedimiento de evaluación del centro, de sus actividades, resultados, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
28. Hacer llegar a cada profesora/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
29. Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
30. Ocuparse de la gestión económica.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
31. Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
32. Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Actividades de la Dirección	A			B			C			D		
	¿Le incumbe? 1 = No, en absoluto 2 = Es discutible 3 = Sí, plenamente			Para el buen funcionamiento es: 1 = Poco importante 2 = Algo importante 3 = Muy importante			Frecuencia en su práctica 1 = Ninguna 2 = Alguna 3 = Bastante			Conflictividad 1 = Nula 2 = Media 3 = Alta		
33. Ocuparse de representar bien al centro en el exterior.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
34. Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
35. Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Direc. Provincial, etc.)	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
36. Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
37. Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
38. Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
39. Preocuparse por el logro de recursos, aparte de los que concede la Administración.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
40. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
41. Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
