
El acceso a la dirección de un centro educativo público

Marco teórico

Joan Teixidó Saballs y equipo
Universitat de Girona

I. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

La presentación del Informe de la Investigación llevada a cabo constituye la culminación de un largo período de dedicación a la misma, de trabajo en equipo y de vinculación, primero profesional (como director de centro) y luego académica (como profesor universitario e investigador especializado en la temática), de la dirección escolar. Por otro lado, constituye la culminación de un proyecto colectivo, concebido y desarrollado por un equipo de personas que, desde diversas perspectivas, se encuentran vinculadas al ejercicio y a la reflexión sobre la realidad de la dirección en España.

No parece necesario justificar los motivos que nos indujeron a proponer este estudio, dado que pueden intuirse fácilmente de las líneas precedentes. No obstante, nos parece oportuno dedicar algunas páginas iniciales de este Informe a justificar el objeto de estudio, la forma como lo hemos abordado y la manera como vamos a presentarlo.

Antes de adentrarnos en los aspectos más técnicos de la investigación, entendemos que cabe establecer con claridad el punto de vista desde el cual se aborda. Se trata de los prolegómenos de la investigación.

I.1. Justificación del tema de estudio

En el intento de aproximarnos, desde la primera página de esta Memoria de Investigación, al tema estudiado y, también, a los argumentos que justifican la investigación, se parte del análisis de los términos que configuran su título, entendiendo que constituye la síntesis máxima de su contenido. En la denominación larga del proyecto “*Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos de nivel primario y secundario en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del proyecto de dirección e intervención en el proceso electoral*”, aparecen cuatro términos que determinan el conjunto de la investigación. Son estos: “factores mentales”, “candidatos a la dirección”, “centros educativos de primaria y secundaria” y “proceso de acceso a la dirección”

a) En primer lugar, el constructo *factores mentales*, entendido como actividades cognitivas internas de la persona que posibilitan la construcción de conocimiento social que va a ser relevante en la determinación de la conducta, indica que centraremos nuestra investigación en el “lado oscuro” de la dirección; pretendemos comprender qué razones llevan a actuar de una determinada manera a los docentes a lo largo del proceso de acceso al cargo.

b) En segundo lugar, la investigación se centra en los *candidatos a la dirección*, es decir, en las personas que presentan una predisposición a ser director o directora¹: bien porque se presentaron como candidatos, bien porque obtuvieron la aquiescencia de la Comunidad Educativa o bien porque fueron nombrados por la Administración.

c) En tercer lugar, ubicaremos nuestra investigación en el contexto de los *Centros Educativos de Infantil y Primaria (CEIP)* de línea completa y en los *Institutos de Enseñanza Secundaria* de la provincia de Girona. Se trata pues, de una investigación sobre dirección escolar.

d) Finalmente, en cuarto lugar, focalizamos nuestra atención en el desarrollo de los procesos electorales destinados a la provisión de cargos unipersonales, de acuerdo con la ordenación y regulación que se hace de tal proceso en la LOPEGCD y en los

¹ A lo largo de la obra adoptaremos las denominaciones de director y directores para referirnos al conjunto de personas que ejercen estos cargos directivos, independientemente del sexo. El hecho de optar por la forma masculina debe entenderse como una opción pragmática. De ahora en adelante, pues, cuando hablemos del director nos referiremos a todos los directores y directoras

Reglamentos Orgánicos, en un proceso que tiene como fases fundamentales la *toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del proyecto de dirección e intervención en el proceso electoral*

A lo largo de los últimos años han sido muchos los estudios y la atención que se ha dispensado a la dirección y a los directores y directoras de centros, entendiendo que constituyen elementos clave en el logro de una mayor calidad educativa. Ello no implica, no obstante, que se hayan producido avances significativos. La problemática que en los momentos actuales afecta a la dirección escolar en nuestro país es prácticamente idéntica a la que se detectaba hace diez años: indefinición de funciones, conflicto de modelos, excesiva dependencia, desinterés por asumir verdaderas funciones directivas... lo cual ha reforzado los argumentos de quienes abogan por una mayor profesionalización sin que, hasta el momento, se haya concretado qué se esconde tras esa declaración de intenciones.

Reconocer la importancia de la dirección nos lleva a prestar atención a las personas que ejercen el cargo. El futuro de la dirección y, por ende, de los centros educativos que rigen, está en sus manos. La mejora de los centros educativos pasa, ineludiblemente, porque se doten de buenos directores. De ahí la importancia del proceso de acceso al cargo. Por un lado, se trata del instrumento legal que permite a los centros elegir a las personas que consideran más adecuadas; por otro lado, brinda a los candidatos la posibilidad de reflexionar y clarificar las razones que les empujan a aspirar al cargo, sus concepciones sobre la dirección, sus proyectos inmediatos, etc.

La conveniencia de llevar a cabo estudios de estas características es señalada por GAIRÍN cuando sostiene

“El tema de la dirección permite aproximaciones diversas que dependen, como mínimo, de la posición en la que se encuentran las personas que opinan, del objeto del cual hablan o de ambas cosas. Las percepciones o expectativas que respecto de la dirección tienen los responsables de los servicios de la Administración, los profesores/técnicos y los usuarios son, lógicamente, diferentes y precisan la dirección para diferentes tareas”

(GAIRÍN, 1991b:23)

Se trata, en resumen, de conocer en profundidad cómo se desarrollan los procesos de acceso a la dirección desde la perspectiva de los candidatos. Las acciones a emprender en el intento de mejorar la situación de los directivos escolares deben partir,

forzosamente, de las interpretaciones y los puntos de vista de los protagonistas. No se trata de argumentar como debería ser la dirección sino de saber cómo está en la actualidad, cómo es vivida por sus protagonistas. Para ello, parece básico comenzar, por entender ¿qué razones llevan a los profesores a querer ser directores?, ¿qué idea tienen de la dirección? y, ¿de qué manera se plantean el acceso al cargo?.

Desde una perspectiva más general, por otro lado, la relevancia del objeto de estudio viene avalada por su oportunidad temporal (dado que es uno de los primeros estudios realizados íntegramente con directores y directoras que fueron nombrados después de la LOPEGCD), por la propia substantividad (la trascendencia de la dirección en la mejora de los centros es admitida de manera unánime), por la utilidad de las conclusiones y recomendaciones que de ella se desprendan, tanto los directores que han de afrontar un proceso de acceso al cargo como en la formación previa para el ejercicio directivo, como finalmente, por la trayectoria profesional e investigadora del equipo de investigación y del investigador principal.

I.2. Justificación del enfoque de la investigación

Además de exponer las razones que nos han conducido a la delimitación del tema de estudio, entendemos que resulta fundamental, en estas páginas introductorias, justificar el enfoque que se ha dado al trabajo, es decir, el conjunto de razones que nos han llevado a realizarlo, de entre diversas alternativas posibles, de una manera determinada. Para ello, se consideran diversos puntos de vista ante la realización de una investigación y nos posicionamos ante cada uno de ellos.

Desde un punto de vista cronológico, el estudio se plantea la descripción de la situación actual (*survey*), es decir, se pretende llegar al conocimiento profundo de los diversos aspectos a tener en cuenta en las situaciones de acceso a la dirección.

Teniendo en cuenta la finalidad, el estudio responde a una intención básica: la descripción de algunos factores mentales de los candidatos a la dirección a lo largo del proceso de acceso al cargo a partir de las informaciones recogidas que nos permita la comprensión en profundidad de lo que allí sucede. Esta intención se concreta con un diseño de investigación mixto, combinando técnicas cuantitativas con otras cualitativas.

Desde un punto de vista ideológico, consideramos que en la investigación pedagógica no es suficiente la mera descripción de los hechos, sino que debe generar conocimientos y propuestas útiles. La investigación no concluye con la exposición de resultados y las conclusiones que de ellos se derivan. Debe aportar informaciones valiosas para la adopción de medidas de política educativa referidas a la dirección escolar.

La delimitación geográfica del territorio donde se ha llevado a cabo la investigación, responde a limitaciones del equipo de investigación, a la vez que es coherente con la intención exploratoria del estudio.

I.3. Justificación de la estructura del Informe

El informe se presenta en doce capítulos organizados en cinco grandes bloques, procurando que constituyan unidades coherentes y dotadas de significado por sí mismas

Una vez justificado el objeto de estudio en estas páginas iniciales, los capítulos 1, 2 y 3 configuran el marco teórico de la investigación. El primer capítulo es dedicado a analizar el actual modelo español de dirección, a ver su evolución a través del tiempo y a considerar otros modelos alternativos. El capítulo segundo está dedicado a la descripción secuenciada de las diversas fases de que consta el proceso de acceso a la dirección. Finalmente, en el capítulo tercero, se consideran los principales factores mentales a tener en cuenta en los procesos de acceso. En cada uno de estos capítulos se dedica un apartado a recoger los principales aportes realizados desde la investigación

Los capítulos 4 y 5 son dedicados a aspectos de metodología: a determinar los objetivos y a exponer el diseño de investigación que se ha llevado a cabo, a destacar sus características principales, la instrumentación, la determinación de la población a estudiar, la selección y formación de colaboradores...

El penúltimo bloque del informe (capítulos del 6 a 12, ambos inclusive) recoge la exposición de resultados. Se dedica un capítulo a cada uno de los grandes apartados de la investigación. En primer lugar se presentan los resultados descriptivos que se desprenden de los datos previamente categorizados, es decir, de las opciones cerradas que aparecían como alternativa de respuesta a las preguntas del cuestionario. A

continuación , se organizan y exponen las aportaciones y opiniones recogidas mediante las entrevistas, los relatos autobiográficos y las notas de campo.

Finalmente, la última parte de la investigación se dedica a la exposición de conclusiones y a señalar algunas propuestas de mejora. En primer lugar se redactan las conclusiones básicas, que se desprenden de los aspectos investigados. A continuación se añaden matizaciones o ejemplificaciones a algunas de las conclusiones, cuando se cree necesario. Finalmente, a raíz de las conclusiones, se formulan propuestas de mejora dirigidas tanto a los directores en ejercicio como a los responsables de la política y la Administración Educativa. También se enuncian algunas futuras líneas de investigación que constituyen la continuación lógica del proceso.

En última instancia, el bloque final es dedicado a recoger las referencias bibliográficas, el índice de gráficos y los anexos.

II. MARCO TEÓRICO

Investigar en educación implica posicionarse en el campo científico. Debe partirse del estado actual del conocimiento en ese ámbito para delimitar el sentido de las aportaciones que se pretenden efectuar, su ubicación en el corpus de conocimientos generado por el colectivo científico, su conexión con trabajos anteriores, su utilidad social, las nuevas perspectivas o retos de futuro que se generan a partir del estudio realizado, etc.

La función básica del marco teórico de una investigación consiste en ubicar el estudio en el conjunto de la disciplina así como recoger los principales resultados de la investigación llevada a cabo hasta el momento. Desde esta perspectiva, se ha organizado el marco teórico en el cual se asienta la investigación, avanzando de lo general a lo específico, de fuera hacia dentro, de los enfoques más generales (¿qué es un centro?, ¿qué significa organizar?) al tratamiento de los aspectos centrales del estudio. Este planteamiento, expresado gráficamente en el cuadro núm 1.1. nos conduce a considerar

seis niveles: a) el centro educativo como entidad social; b) la organización del ese centro; c) la dirección como elemento clave para la mejora; d) el proceso de acceso a la dirección; e) las personas que se plantean acceder a la dirección, es decir, los candidatos, y, finalmente, f) sus factores mentales.



1.1. Delimitación del marco teórico donde se sitúa la investigación

La investigación pretende estudiar los factores mentales de los candidatos a la dirección a lo largo del proceso de acceso al cargo. Parece lógico, por tanto, dedicar un apartado a cada uno de estos aspectos, con una doble intención: por un lado, recoger y sistematizar los aspectos que van han sido determinantes en la realización del estudio y, por otro lado, revisar y sintetizar las principales investigaciones que se han llevado a cabo en este campo.

Los centros educativos constituyen una realidad que se ha ido consolidando a lo largo de los tiempos como depositaria de la función social de transmisión, reconstrucción y desarrollo del conocimiento. A estas funciones básicas se han añadido otras adyacentes como la socialización de los individuos, la transmisión cultural, la formación ideológica, la preparación para la vida adulta... las cuales, si bien son compartidas con otras instituciones sociales: la familia, las empresas, los partidos políticos, los sindicatos... la tradición hace que se haya otorgado y se siga otorgando a los centros educativos una mayor cuota de responsabilidad en estos cometidos. El incremento y la democratización de la educación dan cuenta del crecimiento continuo de los centros educativos en las sociedades occidentales a lo largo del presente siglo; ello

justifica también que, a nivel económico, los distintos gobiernos les dediquen las mayores cantidades de sus presupuestos a la vez que, desde una perspectiva organizativa, se llevan a cabo estudios e investigaciones para mejorar su funcionamiento.

La preocupación por el cambio y de mejora en las escuelas e institutos constituye una temática de gran actualidad que se manifiesta a través de denominaciones y enfoques diversos: las reformas de los sistemas educativos, el logro de mayores niveles de calidad, la adecuación a las demandas y necesidades sociales, la evaluación institucional, los contratos-programa, etc. bajo los cuales subyace la idea que los procesos y los resultados que se obtienen del trabajo que se lleva a cabo en los centros, pueden y deben ser mejorados para dar una respuesta adecuada a los retos educativos actuales. En realidad, esta no es una idea nueva. En los años setenta se llevaron a cabo reformas de arriba a abajo y se observó que los resultados distaban de ser los previstos. A lo largo de los ochenta se pusieron de manifiesto las dificultades de llevar a cabo grandes cambios desde abajo a arriba, es decir, partiendo del trabajo en las instituciones. En la actualidad, se va desvaneciendo cada vez más la posibilidad de efectuar cambios de gran calado, que afecten a todo el sistema; parece evidente, que los cambios y las mejoras únicamente tienen posibilidades razonables de éxito cuando se enmarcan en el contexto reducido de una comunidad que cree en ellos y se compromete a llevarlos a cabo a partir de un proyecto colectivo

El estudio del funcionamiento de los centros educativos y, por extensión, del comportamiento organizacional de sus miembros, encuentra su razón de ser en la necesidad de integrar en un todo la multitud de elementos que se ponen en juego en los procesos educativos. Los centros tienen como función básica contribuir a la educación y al desarrollo (físico, social, emocional, intelectual, etc.) de las personas a quienes atienden. Para ello deben organizarse de una manera funcional, deben desarrollar los márgenes de autonomía con que cuentan, deben adaptarse a las necesidades y demandas sociales... en síntesis, deben ser capaces de afrontar procesos de transformación internos. Ahí, las personas están llamadas a tener un protagonismo definitivo. Se hace imprescindible la unidad de acción a partir de un objetivo común entre los líderes

encargados de dinamizar y organizar el proceso y los responsables de llevarlo a cabo con su tarea cotidiana: la dirección deviene un factor clave.

Coincidiendo con el auge del movimiento de calidad en educación (MUÑOZ REPISO, 1995, MURILLO, 2000), la dirección de centros educativos ha devenido un tema de interés recurrente, ya que es considerada como uno de los factores clave para la mejora de la educación. Hay un notable grado de consenso entre amplios sectores de la comunidad educativa, pasando por la misma Administración, los sindicatos, los movimientos de renovación pedagógica, etc., a la hora de señalar que la mejora del funcionamiento cotidiano de las escuelas y los institutos implica forzosamente el afianzamiento de un liderazgo democrático que actúe como motor del cambio. De alguna forma se revitaliza el viejo aforismo según el cual a la dirección de una escuela que no funciona del todo bien es posible que encontremos un buen o mal director; pero lo que no admite duda es que en una escuela que funciona bien, seguro que encontramos un buen equipo directivo y un buen director o directora.

El protagonismo a que están llamados los directivos en los procesos de desarrollo y mejora de los centros, no únicamente debe tener en cuenta las dimensiones técnica (planificación, organización.) y relacional (comunicación, motivación.) que tradicionalmente han sido consideradas en el análisis de la dirección, sino que se debe otorgar una atención prioritaria a la dimensión personal, es decir, al desarrollo de las personas que acceden a la dirección. Hemos defendido reiteradamente (TEIXIDÓ, 1996b y 1997a) la necesidad de priorizar esta dimensión en los procesos de formación inicial, dado que constituye el solar donde van a edificarse el resto de habilidades y técnicas. Se trata de fomentar procesos de análisis, reflexión y desarrollo personal en torno de conceptos diversos, como la participación y el modelo de dirección que se deriva: el poder, la autoridad y la toma de decisiones; la autonomía de los centros y el ejercicio de la cogestión; los procesos de innovación y mejora institucional que sean significativos para quien los realiza. Se debe propiciar el que los candidatos afronten el reto de construirse un verdadero liderazgo en un contexto de colaboración y participación democrática, que sea coherente con los valores ideológicos que inspiran el modelo. Desde esta perspectiva destacamos la dimensión procesal del acceso al cargo, entendiendo que no se trata solo de una actuación administrativa tendiente a organizar,

de una manera racional, el cambio en la dirección de un centro sino que, más allá del resultado final obtenido, tiene un valor intrínseco por si mismo dado que favorece el desarrollo de un diálogo interno del propio candidato, junto a los miembros de su equipo directivo, en el cual se plantean cuáles son sus ideas sobre el futuro del centro, sobre el ejercicio de la dirección y sobre las posibilidades y límites de llevar a cabo cambios en profundidad, etc. Este proceso, en un segundo momento, deberá ser analizado y consensuado, desde una perspectiva de colaboración, con el resto del equipo docente y con el conjunto de la comunidad.

Los factores mentales de los candidatos a la dirección constituyen un elemento clave para comprender la dinámica del proceso, para tener indicios que nos permitan dar una respuesta razonable a la pregunta ¿se dotan los centros de buenos directores?. Las respuestas personales que cada uno de los posibles candidatos da a cuestiones como ¿qué motivaciones me empujan a presentarme?, ¿qué resultados espero obtener?, ¿con qué apoyos voy a contar?, ¿cuál es mi situación personal ante las exigencias que plantea el cargo directivo?, ¿cuáles son las posibilidades reales de mejora del centro?, ¿cómo valoro el modelo participativo de dirección?... así como las atribuciones que realizan respecto de las demás personas con quienes mantienen un contacto cotidiano: ¿cómo me van a percibir si me presento como candidato?, ¿qué motivaciones me van a atribuir?, ¿cómo van a juzgar mi comportamiento?, ¿qué esperan que haga?... constituyen aspectos determinantes de su actuación. Partimos de la premisa que la realidad social es algo subjetivo y, por tanto, la comprensión de la conducta de los candidatos a la dirección durante el proceso electoral exige partir de su mundo mental, de sus interpretaciones.

En síntesis, por tanto, estos son los principales elementos que van a considerarse a lo largo de los tres capítulos que configuran el marco teórico.

1. La dirección de centros educativos en España.

El estudio de la función directiva en los centros escolares constituye una área de estudio (estrechamente relacionada con la organización escolar pero que en ningún caso debe ser identificada con la misma) que, en nuestro contexto, es relativamente joven y, por tanto, poco definida. Como cualquier otro aspecto educativo, puede ser analizado desde diversas aproximaciones en función del objeto que nos proponemos y de la situación de las personas que lo valoran.

Esta situación de diversidad extrema, justificadora de la necesidad de estudios diferenciales (GAIRÍN, 1991a:26), se manifiesta también al considerar los factores mentales (percepciones, expectativas, motivaciones...) de los candidatos al cargo. En este contexto general de inconcreción, a lo largo del capítulo se van a intentar exponer los fundamentos teóricos que dan lugar al modelo de dirección participativa, se va a considerar la manera como tales principios se han concretado en nuestro contexto, dando lugar al modelo directivo español, se van a analizar sus rasgos distintivos y,

también, a considerar sus principales disfunciones. Finalmente, daremos cuenta, de las principales líneas de investigación sobre dirección escolar en España.

1.1. Teorías y modelos directivos

El estudio de la dirección como actividad organizativa se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo en base a un conjunto de hipótesis y concepciones diferentes sobre qué es la dirección o, lo que es lo mismo, en base a un conjunto de teorías que intentan dar cuenta de la actuación de los directivos, las cuales se basan en aportaciones procedentes del campo de la psicología y de la sociología. Desde los primeros estudios estáticos, centrados en el estudio de los directivos como individuos aislados y realizados en situaciones fuera de su ámbito natural de actuación, se ha pasado al estudio de la dirección desde una perspectiva dinámica, donde cobra gran importancia el papel que llevan a cabo los restantes miembros de la organización así como las características de cada contexto : ubicación, dimensiones, cultura imperante, estructura oculta, etc.

En la base de las diversas teorías sobre dirección de organizaciones pueden rastrearse dos dimensiones esenciales: la orientación hacia el trabajo y hacia las personas. La orientación hacia el trabajo incluye aquellas conductas en las que el director supervisa y define las actividades del grupo y su propia relación con el mismo. Concreta el papel que espera que desempeñe cada miembro, distribuye tareas, planea con anticipación, señala el camino a seguir para que la tarea se lleve a cabo y lo mueve todo hacia la meta o los objetivos perseguidos. La consideración hacia las personas da cuenta de las conductas de comunicación, motivación, confianza, intimidad, afectividad... entre el director y los miembros del grupo. No debe confundirse con la conducta de relaciones humanas superficiales o vacías sino con la verdadera preocupación por las necesidades de los miembros del grupo en cuestiones tales como permitir una mayor participación de los miembros en la toma de decisiones, facilitar la mejora de la comunicación en ambos sentidos.

El ejercicio de la dirección supone llevar a la práctica una y otra de las dimensiones citadas (una combinación de ambas, por tanto). Los resultados de tal

combinación se reflejan, entre otras manifestaciones, en la manera como se toman las decisiones en la organización. La toma de decisiones constituye la operación esencial en cualquier organización a la cual se subordinan todas las demás. Son múltiples las cuestiones relacionadas con la toma de decisiones que influyen en los resultados organizativos: el recibo de la información pertinente para la toma de decisiones fundamentada, los criterios usados en la toma de decisión, la adecuación al momento y al lugar, la comunicación de la decisión tomada a quienes tienen que ejecutarla... entre los cuales resulta especialmente relevante (por su íntima relación con la dirección y, por tanto con la distribución del poder en el seno de la organización) la delimitación de las personas que deben tomar la decisión, es decir, quien decide: una persona, un grupo de personas, todos...lo cual constituye la variable esencial a tener en cuenta en el establecimiento de los diversos modelos directivos.

Desde esta perspectiva, GÓMEZ DACAL, (1996 :248) –siguiendo la tipología básica establecida por LICKERT (1969), al considerar la relación existente entre la actitud con que el director afronta la toma de decisiones en lo que se refiere a las posibilidades de participación de los subordinados y el tipo de conducta desarrollada en el seno de la organización, postula la existencia de tres tipologías básicas: la autoritaria, la consultiva y la participativa.

La dirección autoritaria se caracteriza porque la toma de decisiones y la fijación de objetivos tienen lugar en la cúspide de la organización y se distribuyen de forma descendente. La dirección consultiva se caracteriza porque implica de alguna manera a los miembros de la organización en la toma de decisiones ; adopta una actitud comprensiva y estimulante que permite la libre circulación de comunicaciones en todas direcciones. En lo tocante a los niveles de toma de decisiones, se produce una progresiva descentralización. Finalmente, la dirección participativa se caracteriza por la participación regular de los diversos grupos integrados en la organización en los procesos de delimitación de objetivos y de toma de decisiones. No hay unas normas estrictas que regulen todas las situaciones sino unos principios generales, asumidos por todos, la aplicación de los cuales se encuentra en función de las circunstancias concretas que se den en cada caso ; la función principal del director, en su intento de velar por la eficacia, consiste en la cohesión del grupo de trabajo y en la creación de condiciones que

faciliten la comunicación y las relaciones entre los diversos miembros. En lo referente al control, a diferencia de los modelos anteriores, no se entiende como algo externo sino que se fundamente en el autocontrol y la capacidad de autodirección.

En los tiempos actuales, a nivel ideológico, asistimos a unos momentos de euforia en la reivindicación del derecho y la conveniencia a la participación (con las lógicas oscilaciones propias de una sociedad en mutación constante) que tiene importantes manifestaciones en el campo educativo. Son múltiples los factores que apuntan en esa dirección: la demandas sociopolíticas a la cuales debe dar respuesta, los condicionantes sociales que los afectan, la creciente complejidad de la propia tarea, las razones legales... todo ello son aspectos que justifican la necesidad de adoptar modelos de dirección y gestión de centros educativos articulados en torno a la coparticipación responsable de los diversos estamentos de la comunidad involucrados en la tarea educativa

Si bien es cierto que los modelos de dirección predominantes en los momentos actuales se articulan en torno a la participación, no podemos concluir que esta sea un modelo mejor o peor que los demás. Si bien se trata de un modelo coherente con las exigencias sociales y culturales de nuestro entorno, su bondad debe ser considerada en virtud de su adecuación al contexto en que se pone en práctica. Dicha cuestión ha sido estudiada por GAIRÍN (1991a:4) quien, teniendo en cuenta la forma en que se llevan a cabo las funciones organizativas (según que las realice un solo órgano o persona o que se encuentren distribuidas entre los distintos miembros de la organización) distingue tres tipos de dirección de centros educativos : la autocrática, la colegiada y la asamblearia, cada uno de los cuales presenta puntos débiles y fuertes al considerar las variables que determinan el funcionamiento del centro : delimitación de responsabilidades, grado de participación en la toma de decisiones, nivel de coordinación, grado de control, etc.

Desde esta perspectiva, los modelos autocráticos y asamblearios son modelos puros, extremos, que presentan una coherencia en sí mismos. El modelo participativo, en cambio, intenta ser una respuesta híbrida que dé respuesta a los requerimientos de ambos sin llegar a posiciones extremas. Esta virtud teórica del modelo, no obstante, a menudo se convierte en su principal rémora dado que, al no ser un modelo definido sino que se basa en la construcción que de él hacen en cada momento los actores

organizacionales, se convierte en un modelo altamente moldeable, que permite mucha flexibilidad, según los factores contextuales que se den en cada caso.

A raíz de este planteamiento teórico, se pone de manifiesto que lo más importante no es el modelo directivo adoptado sino su adecuación a los objetivos, la historia institucional, el macrosistema en que se ubica y, en definitiva, del conjunto de elementos que configuran la cultura de la organización. Si bien es evidente que el modelo directivo vigente en nuestras escuelas e institutos es de tipo participativo, lo cual es coherente con los valores que inspiran el ordenamiento constitucional, no se trata de una panacea. Sus virtudes y sus defectos deben ser analizados en función de su adecuación a las organizaciones en las que se aplica.

1.1.1. Fundamentos de la participación

Aunque los planteamientos participativos en relación con los centros educativos tienen una larga tradición, su auge se ha producido en el último cuarto de siglo, coincidiendo con el afianzamiento de los regímenes de gobierno democráticos en las sociedades occidentales. En este contexto, la creciente demanda de los individuos de un mayor protagonismo en la gestión y el desarrollo de aquellos proyectos sociales que les afectan directamente (y, entre ellos, la educación se sitúa en un lugar preferente) da lugar a una potenciación de la participación, entendida como un instrumento de progreso y cohesión social.

La participación tiene también sus manifestaciones en la gestión de los centros educativos. En un proceso que guarda ciertos paralelismos con el desarrollo social y económico. Cada vez son más acuciantes los planteamientos que demandan el logro de mayores cotas de calidad, para lo cual, teniendo en cuenta que las organizaciones se componen de personas que actúan racionalmente ante las situaciones que se les presentan, se destaca la necesidad de conseguir una intervención educativa coordinada, que a su vez, sea gratificante y enriquecedora para las personas que la llevan a cabo. Tales planteamientos, al menos desde un punto de vista teórico, son coherentes con la implantación de modelos de dirección participativos.

Entendemos pues la participación, de acuerdo con la definición establecida por GENTO (1994:11) como :

“la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo por ello métodos de trabajo específicos.”

se trata de un tipo de participación completa (superadora del simple establecimiento de canales de información y consulta), dado que las personas que posteriormente habrán de llevar a cabo las decisiones tomadas intervienen activamente en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, participar consiste en tomar parte activa en las diferentes fases de la actividad grupal (desde la constitución del grupo, a la elección de líder, al establecimiento de objetivos... hasta la evaluación de los resultados conseguidos) asumiendo, como contrapartida, las responsabilidades y el compromiso que se derivan de ello.

Se espera que la participación tenga efectos en la mejora de los resultados derivados del trabajo que se realiza en la organización así como que revierta en una mayor satisfacción de los individuos en el trabajo.

La participación no debe verse únicamente desde la perspectiva de los directivos sino que es igualmente importante la perspectiva de los miembros de la organización. La participación, por tanto, guarda una relación directa con la responsabilidad o, lo que es lo mismo, el fomento de la participación debe avanzar de forma acorde con la disposición de los miembros de la organización a asumir las responsabilidades que de ella se derivan. De acuerdo con el grado de responsabilidad inherente al ejercicio de la participación, CISCAR Y URÍA (1986:166-170) propugnan la existencia de una escala de participación, en la cual se distinguen siete niveles: a) información; b) consulta; c) elaboración de propuestas, d) delegación; e) codecisión.; f) cogestión y g) autogestión.

Los modelos de dirección basados en la participación presentan, bien es cierto, indudables ventajas, entre las cuales cabe destacar el enriquecimiento mutuo de los participantes, el estímulo del trabajo cooperativo, la mejora de la calidad, la cohesión del grupo y por tanto el consenso en torno a los objetivos comunes, etc. Por otro lado, comportan algunos inconvenientes o “peajes” que hay que estar dispuesto a pagar al

tomar dicha opción: la toma de decisiones participativa exige un mayor tiempo de dedicación y, por tanto, un mayor coste así como el riesgo de desviaciones que pueden derivarse de la falta de disciplina participativa, lo cual puede conducir a una progresiva perversión del modelo. Como ya se dijo anteriormente, el modelo participativo no es bueno o malo por naturaleza ; su virtud o sus defectos se derivan de la adecuación al contexto en el cual se pretende implementar.

1.1.2. Acción directiva en modelos participativos.

El establecimiento de un modelo de dirección participativa en los centros educativos se basa en la idea de posibilitar la construcción de verdaderas comunidades democráticas. Se entiende que la participación activa de los diversos estamentos involucrados en la tarea educativa (PÉREZ PÉREZ, 1996) ha de posibilitar, por un lado, la realización de una acción educativa coordinada (fruto del intercambio y el debate de puntos de vista e intereses previo a la elaboración de un proyecto de centro fruto del consenso) así como la mayor implicación y la disposición a la colaboración en el desempeño de responsabilidades compartidas.

La participación no puede ni debe ser entendida estrictamente como una modalidad organizativa, es decir, como una forma de distribuir el acceso a la toma de decisiones relacionadas con las diversas funciones organizativas (planificar, distribuir tareas, actuar -aspecto que incluye el ejercicio de acciones de guía, motivación, mando y supervisión-, coordinar y controlar -evaluación e innovación-) entre los diversos órganos y ámbitos de la actividad educativa (familias, municipio, etc.). Si únicamente se tuviera en cuenta esta perspectiva, probablemente habría coincidencia en considerar que el modelo burocrático o la gestión realizada por especialistas con experiencia y autoridad constituyen opciones más coherentes y seguras.

“No hay duda de que para los directores competentes y con experiencia es mucho más fácil supervisar, dirigir y gestionar una empresa personalmente. También pueden recurrir a la especialización y experiencia de otras personas para informar o determinar sus actuaciones, política o gestión. Y lo pueden hacer sin las trabas de la multitud de voces, intereses y puntos de vista dispares, que a menudo complican la elección y la acción, aparte del riesgo que implica tener una gran variedad de perspectivas o deseos en grupos muy grandes o en las masas. Hay mucha evidencia de que los directores competentes y con autoridad legitimada para actuar, lo hacen con eficacia y de forma más rápida y fluida que

un grupo que asume responsabilidades de política y acción. Esto es cierto para todos los directores en general así como para los directores de centros docentes”

(IMMEGART, 1996 :363).

La adopción de modelos participativos en las organizaciones educativas, ultra los aspectos organizativos ya mencionados (la mejora de la productividad y la mayor satisfacción de los miembros) se justifica por su valor educativo intrínseco. Deben entenderse, pues, no solo como un mecanismo de gestión sino como un proceso de aprendizaje de la democracia, un medio de formación de futuros ciudadanos comprometidos con el funcionamiento y el progreso de la sociedad. Si las personas que se están formando (ya sean jóvenes o personas adultas) se sienten alejados y poco interesados por intervenir activamente en la toma de decisiones que afectarán directamente su futuro, difícilmente se interesarán por la intervención activa y solidaria en asuntos de la vida pública, de manera que se acentuará el alejamiento entre los ciudadanos y las instituciones políticas democráticas. Si las experiencias vividas en los centros educativos contribuyen a adquirir los conocimientos y las actitudes propias de las sociedades democráticas se contribuye a la educación para la democracia. La instauración de modelos participativos en la gestión de los centros educativos (ciertamente el ámbito social donde se ha producido un mayor desarrollo de estos modelos) no debe ser entendida únicamente como una cuestión técnica, de gestión, sino como una opción ideológica, de innovación educativa.

Ahora bien sería un error pensar que la simple instauración de tales mecanismos comporta, automáticamente, la participación. El establecimiento de un modelo de gobierno de los centros basado en la participación no constituye ningún garante de democratización de los centros ; si no se les da vida desde los propios centros, si no se cuenta con el compromiso de las personas para hacerlo posible, puede quedar todo en una cuestión formal. El modelo permite la participación pero no la garantiza. Hacer realidad el modelo constituye un reto para los profesionales, supone “convertir un principio de política educativa como es la participación, en una innovación escolar” (SAN FABIÁN, 1993 :222)

La adopción de este modelo organizativo presenta retos importantes a los directivos, tanto en lo que se refiere a sus actuaciones cotidianas como (quizá el aspecto más importante) a sus actitudes y valores personales dado que contribuyen poderosamente a la consolidación de una determinada cultura institucional. Las dimensiones del mando y de control, características de los modelos organizativos autoritarios, pierden su sentido cuando nos encontramos en un modelo participativo donde, paralelamente, adquieren mayor sentido las dimensiones de motivador, cohesionador del trabajo del grupo, mediador en la resolución de conflictos y garante de los derechos de los diversos estamentos involucrados en el funcionamiento organizativo.

La participación supone afrontar nuevas responsabilidades surgidas de la actividad grupal. Trabajar con personas requiere poner en práctica la participación y la implicación, cooperar con los demás lo cual sólo se produce si, simultáneamente a la ejecución del trabajo, se desarrollan las destrezas, procedimientos y cultura apropiados para un trabajo grupal productivo.

La apuesta por construir centros educativos autónomos basados en la participación plantea muchos requisitos (formación, implicación y responsabilización por parte de quienes deben llevarla a cabo...) entre los cuales aparece la exigencia de actitudes coherentes con el modelo por parte de las personas y, muy especialmente, de los directivos, dado el valor referencial que éstos tienen para los demás miembros de la comunidad. Un director que parta de una concepción tecnocrática de la organización centrará su atención en aspectos burocráticos, en la línea de velar por el cumplimiento de la normativa; un director que desee llevar a la realidad el modelo de escuela democrática basada en la participación y en la implicación de los diversos colectivos, en cambio, debe partir, necesariamente, de unas percepciones, actitudes y valores personales que sean coherentes con ella: consolidación de una cultura participativa, visión positiva del conflicto, vertebración profesional del profesorado, obertura a la comunidad...

Ello no obstante, aún reconociendo la importancia de los directivos en el desarrollo de modelos colaborativos, no podemos olvidar que únicamente constituyen una parte de la organización. Debemos tener en cuenta que las exigencias que plantea la

participación (tanto en lo que se refiere a la adquisición de destrezas de trabajo como a la concepción de la actividad organizativa) afectan a todos los actores de la organización, los que deben impulsarla, los que deben afrontar las dificultades y los retos de tomar decisiones en equipo y ejecutarlas desde una perspectiva de la colaboración. Tal situación, como es bien sabido, no es nada fácil; plantea múltiples dificultades que, a nuestro entender, se resumen en las preguntas: ¿a cambio de qué se nos demanda la participación?, ¿qué nos motiva a involucrarnos?, ¿qué recompensa vamos a obtener con ello?. Hasta cierto punto (posteriormente, las evidencias se encargarán de negarlo) sería comprensible que los directivos, en tanto que máximos responsables institucionales y, como tales, interesados en el progreso del centro, dediquen su tiempo y su entusiasmo al fomento de la participación, a la toma de decisiones compartidas y al impulso de proyectos basados en el trabajo colaborativo... pero ¿y los demás miembros de la organización?. Debe tenerse en cuenta que son múltiples los factores que dan cuenta de las diferencias interindividuales (historia personal, rasgos de personalidad, formación, intereses, motivaciones...) lo cual da lugar a diversas conductas organizacionales. Ello no obstante, debemos tener en cuenta que ante la conveniencia de cohesionar y dar unidad a tales posturas divergentes, no podemos contar con el recurso de la autoridad; el modelo únicamente nos ofrece la persuasión. El director debe ganarse ascendente, credibilidad y respeto en el seno de la comunidad.

Un modelo organizativo basado en la participación supone que los directivos deben estar dispuestos a aceptar nuevos roles, nuevas funciones y diversas exigencias. En síntesis, se trata una nueva concepción de la dirección donde el mando y el control se truecan por la persuasión.

1.1.3. Dificultades y retos.

Al considerar las repercusiones que se desprenden de la participación y la implicación en la gestión, la toma de decisiones participativa, el establecimiento de una cultura colaborativa, etc. a menudo nos enfrentamos a retos de difícil solución, algunos de los cuales son expuestos por GIMENO Y OTROS, (1995) y por VILLA, (1992). Por un lado, aparecen un conjunto de resultados fruto de la investigación en este campo que si

bien no llegan, como en principio era previsible, al establecimiento de conclusiones definitivas, sí que nos muestran, como mínimo, ejemplos de esfuerzos fallidos. Ello no es obstáculo, no obstante, para que desde una perspectiva ideológica, sigamos convencidos del valor intrínseco de la participación.

El quid de la cuestión, por tanto, estriba en hacer realidad la participación y la implicación efectivas y ver como eso se traduce en resultados para la organización : para los destinatarios de la acción educativa, para los propios miembros del equipo y para la sociedad ante la cual han de rendir cuentas. Tal empeño no es nada fácil, por lo cual ha suscitado el interés de diferentes investigadores que le presten a su atención, bien desde una perspectiva de análisis y comprensión de los problemas que presenta o bien desde una perspectiva de transformación y mejora.

Un número considerable de las investigaciones realizadas corroboran que los resultados obtenidos son sensiblemente distintos a los esperados. CONWAY (1984) -- citado por SAN FABIÁN, (1992 :87)--, tras efectuar una revisión de las investigaciones existentes en torno al tema, llegó a las siguientes conclusiones :

- a) No se ha demostrado que la participación mejore la calidad de las decisiones ni el apoyo a las mismas, aunque sí los sentimientos de autovaloración y autoconfianza del individuo.
- b) En cuanto estrategia de cambio, la participación puede mejorar ciertos resultados pero no es una condición necesaria. Es más decisiva, no obstante, cuando se trata de conseguir fines específicos, concretos y claros.
- c) En uno de cada tres estudios consultados no se confirma la hipótesis que sostiene que la participación mejora la satisfacción, siendo tanto o más fundamental el tipo de decisión que el grado de participación
- d) Mediante la participación, las actitudes de los alumnos hacia la escuela mejoran pero no así el rendimiento.
- e) Finalmente, en cuanto a los profesores, los resultados arrojan la conveniencia de propiciar algún tipo de consulta o participación.

Dado que la productividad de los centros escolares, desde determinadas perspectivas, es asociada al rendimiento de los alumnos, algunos investigadores han prestado atención a la relación que tal cuestión presenta con la participación de los profesores en las decisiones curriculares. Al respecto, COLLINS Y HANSON (1991) encuentran que la participación no tiene efectos notables sobre el rendimiento, en cambio, sí que parece asociada a aspectos actitudinales

En síntesis, los resultados de los estudios efectuados en relación al tema arrojan datos confusos y contradictorios. Desde esta perspectiva, IMMEGART (1996 :368)

sostiene que la mejorar de la participación exige tener en cuenta cuestiones pragmáticas, las estrategias para su desarrollo y, finalmente, a las dimensiones éticas que suscita su ejercicio.

En relación a los aspectos prácticos, han de considerarse las dificultades de la toma de decisiones compartida, habitualmente mediante reuniones y trabajo en equipo. En este punto deben tenerse en cuenta los diversos aspectos que inciden en la asistencia, la participación activa, el establecimiento de un clima de trabajo cooperativo, la puesta en práctica de las decisiones adoptadas... Aunque se trate de aspectos que pueden parecer obvios, son cuestiones que deben ser consideradas con antelación a la vez que exigen el dominio de ciertas habilidades.

Los aspectos estratégicos hacen referencia a la manera de desarrollar la participación. Los directivos deben llevar a cabo actuaciones tendentes a la promoción y la creación de una cultura propia conducente a la participación eficaz, la asunción de la responsabilidad compartida y el trabajo en equipo entre los diversos componentes de la comunidad. Se trata de mantener una línea de acción coherente, con pequeñas actuaciones esporádicas, entendiéndose que tendrá efectos a largo plazo, a través de la cual se desarrolle y se potencie la implicación de los miembros.

Si bien el protagonismo de los directivos en el desarrollo de una cultura propia de centro resulta claro, cabe tener en cuenta que las responsabilidades alcanzan igualmente a todos los miembros de la organización, dado que todos ellos deben mostrar compromiso y competencia en los asuntos colectivos, pensar en las necesidades y el futuro de su centro y ver la mejor manera de contribuir a ello.

Finalmente, el desarrollo de la participación en los centros educativos comporta también una dimensión ética. Hay un acuerdo básico en que los directores deben tener una serie de cualidades morales (honrados, dignos de confianza, justos...) que, de forma general, podrían resumirse en una motivación altruista en el ejercicio del cargo, es decir, ponerse a disposición del cargo y no, contrariamente, servirse del cargo para sus propios intereses.

A parte de estas cualidades personales de aceptación generalizada, las diversas situaciones que se derivan del funcionamiento cotidiano plantean nuevas cuestiones que

afectan la actuación de todos los miembros de la organización: ¿resulta justificado, en determinados casos, ocultar recursos o información?, ¿se debe forzar a una persona o grupo para que vaya en una dirección que no desea ir?, ¿deben los individuos beneficiarse de las actividades del grupo?, etc. Se trata de cuestiones generales que adquieren una relevancia específica cuando se ejemplifican en cuestiones prácticas de la dinámica organizacional, ante las cuales no existen estándares ni medidas que digan lo que es y lo que no es aceptable. Como toda cuestión de naturaleza moral, únicamente es de aceptación aquello que surge como fruto del diálogo y la negociación franca en el seno del colectivo y de la validación refrendada por el paso del tiempo y la consolidación de tales líneas de conducta como estándares grupales.

En síntesis, por tanto, el avance hacia el logro de progresivos niveles de mejora en la vivencia de la participación en los centros constituye una empresa colectiva en la cual, aún reconociendo la importancia que reviste el liderazgo de los directivos, únicamente es posible si constituye una empresa colectiva en la que se implican todos los miembros de la organización. Dicha empresa comporta actuaciones globales de creación de cultura participativa

1.2. El modelo directivo de la LODE y la LOPEGCD

A tenor de los fundamentos teóricos expuestos, el Estado Español, al socaire de unas circunstancias sociopolíticas particulares, contando con un notable consenso social (tanto del profesorado como del resto de sectores sociales afectados), coincidiendo con el acceso del partido socialista al gobierno (LORENZO, 1997a), se efectúa una reforma de gran calado en el gobierno de los centros educativos, inspirada en el deseo de propiciar la consolidación de comunidades educativas, regidas por modelos democráticos.

Interesa, por tanto, conocer en profundidad el modelo, dado que la investigación va a centrarse en analizar el proceso de acceso que les es inherente. Para ello, en primer lugar, se efectúa un breve recorrido histórico que permite observar la evolución de la dirección escolar en España; a continuación, se analizan los rasgos característicos del modelo LODE; en tercer lugar, se consideran las modificaciones introducidas por la

LOGSE y la LOPEGCD y, finalmente, se tienen en cuenta las últimas producciones legislativas.

1.2.1. Evolución de la dirección escolar en España

La evolución de la función directiva de centros escolares durante el siglo actual se encuentra marcada por la legislación básica que prefigura un determinado modelo de dirección que, a su vez, constituye un reflejo de la situación socioeconómica por la que atraviesa el país.

Un análisis legislativo pormenorizado del marco jurídico que afecta al perfil del directivo escolar en España ha sido realizado en los últimos tiempos por RUL (1994:70), quien distingue cuatro grandes etapas en la evolución de la dirección.

a. Etapa de dirección no profesional.

Etapa inicial que abarca desde finales del s. XIX (la primera referencia a la dirección escolar en España se encuentra en el real decreto de 23/09/1898, de creación de escuelas graduadas anejas a las Escuelas Normales) hasta mediados del s.XX.

Se produce la aparición de la dirección escolar como respuesta organizativa a las crecientes necesidades de los centros. La mejora de las condiciones sociales y económicas, particularmente en las villas y ciudades, hace que las escuelas de un solo maestro evolucionen a escuelas graduadas, que agrupan a varios maestros, lo cual hace que surja la figura del maestro-director, que alterna la docencia y la dirección.

b. Etapa de dirección profesional

El año 1945, la promulgación de la ley de educación primaria, instaura la dirección escolar como profesión. El acceso se realizaba a través de oposición, para la cual no era necesaria ninguna preparación específica. Da lugar a un cuerpo de directores escolares. Una vez se había accedido al cargo, éste era vitalicio.

La Orden de 10/02/1967, por la que se aprueba el reglamento de centros estatales de enseñanza primaria, establece por vez primera cuáles son las funciones del director (de tipo burocrático y organizativo, básicamente). Posteriormente, el reglamento del cuerpo de Directores, de 1967 y los decretos que lo desarrollan

“definen con una precisión centralista no solo las competencias generales del nuevo director sino también el estilo (en forma de derechos y deberes), el cual correspondía al estilo autoritario de la época” (ÁLVAREZ, 1993:163).

En conjunto, hasta la ley de educación de 1970 tenemos un modelo de dirección profesional, autoritario, sin preparación específica, inspirado en los principios del paradigma científico-racional que MARTÍN-MORENO (1989:28 i ss.) define como de uniformidad organizativa: la función primordial del director es interpretar las normas que llegan y velar por su cumplimiento.

c. Coexistencia del modelo profesional y el no-profesional

Con la promulgación de la Ley General de Educación (1970) se declara a extinguir el modelo anterior y se postula la existencia de una dirección no profesionalizada. El período se caracteriza por la coexistencia de dos modelos; es un tiempo de indefinición que coincide con la transición hacia la democracia. Se cierra el año 1985 con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación. Durante estos quince años el colectivo de funcionarios del Cuerpo de Directores disminuye de forma progresiva: algunos porque se integraron en el cuerpo de profesores de EGB; otros, por jubilación y, otros, finalmente, conservaron su estatus profesional, su adscripción al cuerpo y, por ende, los atributos que éste garantizaba : sueldo, separación de la docencia, etc. al ser retirados del cargo.

En conjunto, la LGE constituye una puerta abierta a la participación de los estamentos directamente interesados en la vida del centro. Respeto a la dirección, los artículos 60 y 110, desarrollados por el decreto 2655, de 30-08-1974, regulador del ejercicio de la función directiva en centros públicos de EGB, implica una democratización del proceso de acceso: se pasa del nombramiento administrativo y el acceso mediante oposición a una elección en la cual interviene activamente el claustro de profesores: presentan una terna priorizada entre los profesores electos, de entre los cuales la Administración escoge y nombra a quien cree oportuno. Estos principios son recogidos, posteriormente, por la efímera la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, en la que se establece el Consejo de Dirección, aspecto que si bien suscitó amplia polémica, no ha trascendido, dada la exígua vigencia de la Ley.

d. Modelo no profesional y participativo

La llegada del P.S.O.E. al poder político del estado supuso un cambio radical por lo que respecta a la organización de los centros educativos. La promulgación de la LODE (1985) y los decretos que la desarrollan supone una ruptura con el proceso anterior por lo que se refiere al acceso a la dirección y a la composición y competencias del Consejo Escolar. El modelo de dirección resultante es débil porque la ley confiere muchas competencias al director (representación, orientación, coordinación y animación) pero, en cambio, las funciones de toma de decisiones y de control las asigna, de forma genérica, al Consejo escolar. En el fondo de la cuestión aparece el dilema, aun presente en la actualidad, entre el director técnico y profesional y el director político, elegido por la comunidad.

Finalmente, el año 1990 se promulga la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo que constituye la complementación de tipo curricular de la LODE, si bien no aporta novedades substanciales en cuanto a la dirección.

1.2.2. Análisis de los rasgos característicos del modelo LODE

El modelo de dirección que establece la LODE se desprende del modelo escolar que se pretende impulsar, basado en la participación de los diversos estamentos de la comunidad, en la existencia de un proyecto de centro establecido democráticamente, en la existencia de un órgano máximo de gobierno, el Consejo Escolar, en el cual se encuentran representados los diversos estamentos de la comunidad y, finalmente, en la existencia de un equipo directivo, con un perfil ejecutor de las decisiones tomadas en el Consejo Escolar.

Los rasgos que identifican al modelo directivo, de acuerdo con el análisis inicial efectuado por TEIXIDÓ (1995:220), son la electividad, la no profesionalización, la coordinación, la colegialidad, la participación, el equilibrio, la cogestión y la temporalidad.

Es un modelo *electivo* porque el director es elegido por el Consejo Escolar entre los profesores que se presentan a las elecciones. Las condiciones que se demandan para

presentar candidatura son mínimas: ser profesor numerario, tener un año de antigüedad en el centro tres de experiencia docente.

La *no-profesionalidad* se deriva de la falta de requisitos por lo que respecta a la capacitación y formación previa al ejercicio de la función de director. La dirección es ejercida por un profesor durante el período legal de tres años, transcurridos los cuales, vuelve a sus funciones docentes en el caso de no ser de nuevo elegido, sin consolidar grado administrativo o status profesional.

La dimensión *coordinativa* le viene conferida legalmente, dado que es el responsable de la coordinación de todas las actividades que se hacen en el centro.

Colegiado. Dada la complejidad y variedad de funciones, se hace imprescindible el trabajo en equipo, aunque el director es el último responsable de todas las acciones.

Es *participativo* porque promueve la participación de los ciudadanos en la gestión de la institución. Se distribuyen funciones entre los órganos unipersonales y colegiados. El Consejo Escolar es el órgano máximo de planificación y control; el Equipo Directivo se encarga de la ejecución de la política marcada.

Equilibrado. El modelo intenta establecer una situación de equilibrio entre los órganos unipersonales y los colegiados por lo que respecta a las funciones de cada uno, aunque aglutinadas en un proyecto común.

Cogestionario. Aspira a instaurar una verdadera cogestión a cargo de los distintos órganos de la administración, por un lado, y el centro educativo, por otro.

Es *temporal* porque el mandato tiene una duración de tres años con la posibilidad de una reelección. La temporalidad hace que no se sientan directores sino profesores que ejercen el cargo durante un período de tiempo, al final del cual, volverán a la situación de partida.

1.2.3. Modificaciones introducidas por la LOGSE y la LOPEGCD

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) tiene en cuenta la dirección como uno de los factores facilitadores de la mejora de la calidad de la educación. Concretamente, en los artículos 55 y 58. En cualquier caso, no es este el objetivo básico de la ley y, por tanto, las referencias a la dirección y gestión del centro

son mínimas y muy generales. Básicamente expone la necesidad de llevar a cabo actuaciones que mejoren la preparación y actuación de los equipos directivos.

La Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (1995) nace con la intención de dar respuesta a alguna de las disfunciones detectadas en la puesta en práctica de la LODE. Se mantienen los rasgos de identidad del modelo instaurado por la LODE (la elección y la posibilidad de revocación de la dirección continúan en manos de la comunidad educativa) y se introducen algunos elementos de eficacia (se delimitan y aumentan sus competencias y se incrementa su capacidad ejecutiva) al mismo tiempo que se pretende cualificar a la dirección mediante una cierta profesionalización de los directivos y el establecimiento de estímulos para el ejercicio del cargo.

Algunos de los cambios que plantea la nueva ley (TEIXIDÓ, 1997b) se refieren a aspectos como el acceso a la dirección, la preparación previa que se exige, la duración temporal, la consolidación de un determinado estatus, o el procedimiento de elección del director y del Equipo Directivo, aspectos que son tratados en el capítulo III de la ley, dedicado a la dirección de los centros públicos (Art. 17 a 26).

Los *requisitos para acceder a la dirección* quedan fijados de la manera siguiente: cinco años de antigüedad en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta; tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad de, al menos, un curso completo y estar en posesión de la acreditación para el ejercicio de la función directiva.

En cuanto al *procedimiento de elección* se establece que en caso de que concurra más de un candidato y ninguno de ellos obtuviera la mayoría absoluta en la primera votación, se pasa a una segunda votación en la cual únicamente figurará como candidato el más votado en la primera. La elección en esta segunda votación requerirá también mayoría absoluta. En otro orden de cosas, se establece la obligatoriedad de presentar un programa de dirección para ser aceptado como candidato.

Se exige una *preparación previa* para el ejercicio de la dirección a través de un programa de formación establecidos o bien por estar en posesión de las titulaciones que corroboren su preparación. Además deberán contar con la valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos

unipersonales de gobierno y la valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula.

La *duración del mandato* se alarga a 4 años. En los casos de nombramiento por la administración educativa también es de 4 años. Un mismo candidato podrá ser director un máximo de tres periodos consecutivos.

Se fija la *consolidación de una parte del complemento retributivo* para aquellos directores que hayan ocupado el cargo durante uno o más períodos completos.

La elección del Equipo Directivo se entiende una competencia exclusiva del director. Todos juntos forman la candidatura.

En síntesis, se observa que la LOPEGCD pretende establecer medidas que incentiven la presentación de candidatos, a la vez que opta por una mayor cualificación profesional, mayor período de estancia en el cargo y mayores posibilidades de presentarse a la reelección. Pretende favorecer la formación de direcciones dotadas de mayor estabilidad en el cargo.

1.2.4. Desarrollo legislativo ulterior

Con la publicación del Reglamento Orgánico de Centros Docentes Públicos (R.O.C), en junio de 1996 se concretan algunos de los aspectos referidos al acceso a la dirección, el proceso de elección y la presentación de candidaturas. La nueva normativa refuerza la importancia de los órganos de gobierno al aumentar su grado de autonomía. Actualiza la regulación de los órganos unipersonales de los centros, dispone cuales deben ser los requisitos para ejercer la función directiva, el nuevo modelo de elección del director y sus competencias, así como del resto de órganos unipersonales.

En lo tocante al acceso, se determina con mayor claridad que los candidatos deben presentar un proyecto específico que recoja su propuesta directiva en relación a la línea del proyecto educativo de centro. Esta propuesta debe incluir la formulación del equipo directivo.

En los textos legales posteriores no se encuentran diferencias por lo que respeta a los requisitos para acceder a la dirección. Así, se observa en la última convocatoria de elecciones para proveer vacantes de director. Únicamente, se especifica la imposibilidad de presentar candidatura a las personas que no deban prestar servicios en

el centro durante el curso académico inmediatamente siguiente a la toma de posesión del cargo.

El Decreto 352/2000, de 7 de noviembre, por el cual se regulan la constitución del consejo escolar y la elección, nombramiento y cese del director y de los otros órganos unipersonales de centros docente públicos en Cataluña constituye el documento legislativo más reciente que hemos manejado. Únicamente se subraya la imposibilidad de concurrir la proceso electoral a los directores que finalicen su tercer período consecutivo de mandato, de acuerdo con las previsiones de la ley orgánica 9/1995. Además se dictan disposiciones específicas para la dirección de zonas escolares rurales, centros de recursos y otros establecimientos específicos.

1.3. La cuestión directiva.

La situación de crisis que atraviesa la dirección escolar ha constituido un tema de candente actualidad en todo el estado en los últimos años (PÉREZ DE PABLOS, 1994; SAENZ Y DEBÓN, 1995). Cuando ya llevamos más de quince años desde la promulgación de la LODE (1985) podemos considerar que ha transcurrido bastante tiempo para evidenciar sus virtudes y sus defectos. En términos generales, se observa una situación de insatisfacción generalizada que se manifiesta, desde diversas perspectivas, en las conclusiones y propuestas que se derivan de los congresos y reuniones de científicos que se han ocupado de esta temática; en la preocupación que por este tema muestra la propia administración educativa y otras entidades (sindicatos de enseñanza, federaciones de padres...), en la situación en que se encuentra la dirección educativa por la falta de candidatos a ocuparla, y por las manifestaciones y la situación que viven los propios directores.

En definitiva son múltiples las perspectivas desde las cuales se denuncia la situación de dualidad funcional, es decir, la dificultad que comporta hacer coincidir en una misma persona dos roles contrapuestos: el de representante de la administración en el centro y el defensor de los intereses de la comunidad educativa ante la administración (BERNAL, 1992; BARDISA, 1993; TEIXIDÓ, 1996d).

La situación en la que se encuentra la dirección escolar, fundamentalmente en los centros públicos, es conocida con el apelativo de “cuestión directiva”. Bajo esta

denominación se agrupan un conjunto de fenómenos que ponen de manifiesto una cierta crisis o falta de consolidación del modelo actual de dirección. Entre sus manifestaciones más evidentes, se destaca:

a) El bajo nivel de interés que muestra el profesorado por asumir responsabilidades directivas.

b) La dificultad para poner en marcha un sistema de funcionamiento verdaderamente cogestionario, un sistema fuertemente anclado en la inercia del funcionamiento centralizado, altamente reticente a la transferencia de atribuciones reales a los centros.

c) La escasa operatividad, con la consiguiente pérdida de credibilidad, de los Consejos Escolares.

d) La pérdida de interés por participar activamente en la gestión institucional de la comunidad educativa. La participación se ha burocratizado en el intento de evitar el conflicto de intereses ; ha faltado el aliento educativo necesario para hacerla atractiva.

e)

De entre estos aspectos, si bien todos se encuentran estrechamente interrelacionados, el que llama más la atención por su trascendencia social es la baja disposición de los profesores a presentarse como candidatos.

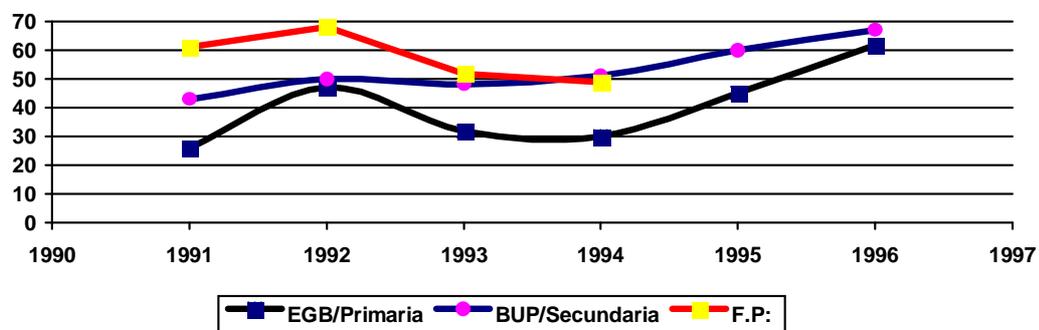
1.3.1. Ausencia de candidatos?

Entre el conjunto de problemas que afecten a la dirección escolar, a los que acabamos de referirnos, se ha prestado gran atención a la baja disposición de los profesores a acceder a la dirección en los centros de titularidad pública. Alguna cosa falla, si no fuera así, no se entiende como una función que se define como algo importante no presente interés para los profesionales de la educación.

Las cifras relativas a la falta de candidatos referidas al territorio MEC, conocidas a través de los informes sobre el estado y la situación del sistema educativo emitidos por el Consejo Escolar del Estado han sido recogidas por MURILLO (1999:211). Analizando los datos que corresponden al período 1991-1996, no parecen tan alarmantes como pudiera pensarse.

En términos generales, se observa que hasta el año 1995 el porcentaje de centros en los cuales el director es escogido por el Consejo Escolar se sitúa alrededor del 50%,

con ligeras diferencias por niveles: en la Formación Profesional predominan los directores escogidos por el Consejo Escolar, mientras que en la EGB, en cambio, la tendencia se invierte. Por lo que respecta a la evolución seguida en el año 1996, cuando ya habían entrado en vigor las modificaciones introducidas por la LOPEGCD, se observa un incremento substancial (en torno al 20%), lo cual nos permite ser moderadamente optimistas. Ello no obstante, habrá que esperar a que se hayan recogido los datos correspondientes al año 2000, cuando finalizó el cuatrienio de quienes accedieron en el 1996, para comprobar su evolución.



1.2 Directivos elegidos por el Consejo Escolar. Territorio MEC (MURILLO, 1999 :221)

A la luz de estos datos, podríamos plantearnos si las cifras aducidas son positivas, si constituyen un indicador de la recuperación de la ilusión por acceder al cargo, si son circunstanciales y... lo que es más importante, ¿qué importancia le otorgamos? Se trata de tener directores y directoras a toda costa o bien se trata de contar con un director que se comprometa activamente en la mejora de la institución desde unos posicionamientos personales coherentes con el modelo participativo?. ¿Quizá es mejor fomentar el conflicto institucional que comporta la ausencia de candidato, entendiéndolo como una ocasión inmejorable para que el centro se responsabilice de su propia situación, a aceptar un candidato de mantenimiento, fruto del acuerdo tácito del tipo “tu no nos molestes y nosotros te dejaremos tranquilo” ?.

Dejando de lado estas preguntas, entendemos que el bajo compromiso de buena parte del profesorado ante la opción de acceso a la dirección no es fortuita sino que obedece a determinados motivos o interpretaciones sobre como funciona un centro

educativo o cual es el papel que juega el director. Las causas más comunmente aducidas para justificar la falta de candidatos, de acuerdo con el estudio de HANSON Y ULRICH (1992) son la falta de incentivos, a cambio de los problemas que conlleva el cargo ; la conversión en una figura de autoridad que supervisa a los compañeros ; la ambigüedad de la función directiva como representante del centro ante la Administración y viceversa, y la conflictividad inherente al desempeño del cargo.

Más recientemente, SAENZ Y DEBON (1995) en un estudio basado en 200 cuestionarios repartidos entre directores en activo o ex-directores, establecen un conjunto de factores endógenos y exógenos como responsables de la situación de deterioro. Entre los primeros, citan la erosión producida por el propio funcionamiento de la dirección, la presencia de agentes radicales, la deficiente preparación para el cargo, la inestabilidad de la dirección al ser un cargo no permanente y la fatiga en el desempeño de la función directiva. Entre los factores exógenos citan en los primeros lugares a) la falta de apoyo de la Administración por lo que se refiere a la toma de decisiones y a la responsabilidad del cargo ; b) el concepto de participación no bien definido en la gestión de los centros y c) la intervención de los padres en temas que en principio no les competen.

Finalmente, por nuestra parte, en un avance de resultados de la investigación en curso (TEIXIDÓ, 2000c), al plantear a directores en ejercicio qué es lo que les motivó a presentarse como candidatos se constata que la motivación básica que impulsa a la dirección es la idea de mejora, de cambio de una situación existente (a veces de insatisfacción con la tarea realizada por el equipo directivo en ejercicio), lo cual es percibido como un reto personal. En estrecha interacción con estos motivos se encuentran un conjunto de razones de índole personal (aportaciones y repercusiones derivadas del cargo) que, si bien difícilmente se exteriorizan, tienen una repercusión indudable en la decisión de acceder a la dirección.

1.3.2. En busca de vías de mejora

Una vez constatada la situación problemática que vive la dirección y formuladas algunas hipótesis en torno a los elementos causales, parece oportuno dedicar la última parte de este apartado considerar posibles líneas de futuro, es decir, a posibles

soluciones a la situación de insatisfacción en la que se encuentra instalada la dirección escolar.

Entre las posibilidades a considerar, algunas apuntan hacia la necesidad de una reforma de la dirección que revise en profundidad aspectos como el acceso, la selección, la estabilidad, la consolidación de un determinado status... para superar las disfunciones actuales. La introducción de reformas en estos campos reclamaría la adopción de medidas de política educativa de gran calado: cambios legislativos, delimitación del estatus administrativo del director, revisión de la figura del funcionario público, concreción del grado de poder y responsabilidad del director, dependencia orgánica, papel de las administraciones locales, etc.... que no parecen factibles a medio y corto plazo.

Desde una perspectiva opuesta a la anterior, otros estudiosos sugieren la necesidad de un pleno desarrollo del modelo educativo colaboracional (VILLA, 1999b) en el que el director asume funciones específicas: liderazgo, relación con las instituciones periféricas, evaluación institucional..... En definitiva, se trata de un conjunto de aspectos estructurales que, si bien son objeto de atención en el discurso educativo, en la mayor parte de los casos se encuentran lejos de constituir una realidad vivida en los centros. La intervención del director como agente y garante de estos aspectos resulta clave, dado que se trata de fomentar procesos de crecimiento y de madurez institucional.

Estas dos dimensiones: reforma de la dirección y construcción de una cultura propia de cada institución que vertebre los procesos de consolidación del centro educativo constituyen, a nuestro entender, los dos ejes básicos a considerar con mayor detenimiento en el análisis de la problemática directiva del siglo XXI.

1.4. Líneas de investigación en dirección escolar

Sintetizar el panorama de la investigación referido a la dirección escolar constituye una tarea ardua debido a la ingente cantidad de producción investigadora puesta de manifiesto en las revistas especializadas, la existencia de diversos modelos y teorías sobre la dirección, la diversidad de contextos donde se lleva a cabo, cada uno de ellos caracterizado por una cultura, una historia y unos rasgos distintivos propios, dan una idea de la dificultad que conlleva estar al corriente de las grandes líneas de trabajo y

proceder a su agrupación. Por otro lado, no es éste el objetivo básico de la investigación. Únicamente, nos interesa esbozar un panorama general de la situación. Para ello nos basaremos en un par de aportaciones recientes en relación al tema : el estudio de Murillo (1999), en el cual pasa revista al panorama internacional y nacional, y la ponencia del profesor Manuel Lorenzo, al reciente VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, celebrado en Granada, en diciembre del 2000, donde tiene en cuenta los resultados de la investigación que se ha llevado a cabo en España en los últimos 15 años, tanto a través de tesis doctorales como en los trabajos auspiciados por el CIDE.

1.4.1. Panorama internacional

En el intento de esbozar una clasificación de las principales líneas de investigación sobre la dirección de centros educativos MURILLO (1999: 113 y ss), después de haber expuesto las dificultades y la complejidad de fijar el criterio clasificatorio establece seis grandes líneas de investigación, que se reflejan en el cuadro núm. 1.3., con la intención básica de establecer un panorama general que sea de utilidad para comprender la situación global de la dirección escolar.

Por nuestra parte, nos limitaremos a la caracterización de estos grandes ámbitos, recogiendo sus elementos más distintivos. Evitaremos entrar a considerar referencias así como comentar y matizar los principales resultados que se derivan de cada línea de investigación, dado que el objetivo que nos anima es únicamente introductorio.



1.3. Líneas de Investigación sobre dirección. Panorama internacional (MURILLO, 1999:113)

La investigación sobre *dirección escolar y rendimiento académico del alumnado* arranca a finales de los 60, aunque de hecho entre finales de los 70 y principios de los 80 es cuando existen las primeras investigaciones importantes. Tienen en cuenta la relación existente entre la dirección escolar y el rendimiento académico del alumnado, partiendo de la hipótesis que una buena dirección tiene una incidencia en la educación de los alumnos del centro, bien sea de una forma directa o indirecta, es decir, mediatizada por otros elementos: el profesorado, la organización de la convivencia, los rasgos culturales... los cuales, a su vez, inciden en los resultados.

Otro aspecto a destacar, tomando como referencia el modelo español, reside en la importancia otorgada a la autonomía institucional. Se considera de qué manera el hecho de contar con ciertas estructuras organizativas y de fomentar un determinado tipo de relaciones interpersonales puede contribuir a la mejora del centro. También se pone de manifiesto la influencia que pueda ejercer un directivo sobre los miembros de la comunidad educativa y el personal del centro.

Género y dirección escolar. El sector femenino es el que se encuentra más representado en el ámbito educativo, sin duda alguna. Aun así, cuando nos referimos a los cargos que desempeñan, los puestos de responsabilidad mayoritariamente éstos están ocupados por hombres. Se trata de una constatación evidente en nuestro contexto

que se repite a nivel mundial . Desde esta perspectiva se investigan las diferencias entre hombres y mujeres en el ejercicio de la dirección a la vez que se intenta poner de manifiesto las causas que llevan a que muchas mujeres a desentenderse de los cargos de dirección de las instituciones educativas.

La *conducta de los directivos* constituye un núcleo evidente de interés investigador ; posiblemente se el aspecto al cual se ha dedicado mayor atención dada su estrecha vinculación con el ejercicio del cargo. José Manuel CORONEL (1994), en un artículo publicado en la Revista Bordón realiza otra revisión de investigaciones que analizan las conductas de los directores de centros educativos, en la cual establece cinco grandes tópicos: la solución de problemas, la toma de decisiones, la dimensión ética, la visión y el poder.

La toma de decisiones de los directores constituye un aspecto clásico de estudio, entendiendo que se trata de una función básica de los directores, que tiene una gran importancia institucional, pues afecta a otras personas. Otros aspectos relacionados con las conductas de los directivos que han sido estudiados son la solución de problemas ante situaciones conflictivas, el ejercicio del poder —lo cual lleva a considerar diversos estilos directivos—o las actividades de construcción de liderazgo: velando por la obtención de recursos, ayudando a la gente a trabajar juntos de manera eficaz, coordinando las actividades sin ejercer un control sobre ellas de manera jerárquico, etc.

La principal constatación que destaca MURILLO (1999:121) al efectuar una revisión de las investigaciones en torno a las *tareas de los directivos y su distribución del tiempo* apunta a la ausencia de criterios precisos para realizar una clasificación entorno a las tareas de los directivos, según que se tome en consideración las que realmente realizan, las que está previsto que deberían realizar, las que desearían llevar a cabo, etc. A mediados de los años 80 la investigación sobre las tareas de los directivos se asocia a la definición de los tipos y rasgos de los directores, partiendo de los estudios pioneros de, MINTZBERG (1983) aplicados al ámbito empresarial.

En términos generales, se establecen dos grandes grupos de funciones propias del director de un centro: las relacionadas con funciones de gestión y administración, y

las que corresponden al liderazgo educativo y de la enseñanza, lo cual lleva a establecer dos campos diferenciados: el de la educación y el administrativo.

La investigación en torno a las *percepciones de los directivos acerca de su trabajo: satisfacción y problemas encontrados* se centra en aspectos como las fuentes de satisfacción: la auto percepción y el reconocimiento externo de su estatus, la relación con los profesores, la responsabilidad y la autonomía.

La percepción que el director tiene de su propio trabajo, el hecho que considere una determinada función como propia, que la realice, que la considere difícil o inútil se relaciona estrechamente con el liderazgo intentado: difícilmente va a intentar liderar algo que cree que no le corresponde o que no está en su mano o que considera que no le será reconocido por la comunidad.

Esta línea de investigación será retomada más adelante (Cf. 3.2.3.) al considerar algunos trabajos realizados en torno a los factores mentales de los directivos.

El último ámbito de investigación hace referencia al *análisis de competencias, necesidades de formación y desarrollo profesional de los directivos*. Se trata de un ámbito aplicativo, llevado a cabo esencialmente por los responsables de la formación. La reforma del perfil directivo llevada a cabo por la mayoría de sistemas educativos, ha implicado la introducción de cambios en la formación de los directivos, buscando la coherencia con el modelo para el cual se forma. Se trata de trabajos que se encuentran estrechamente vinculados al contexto, a un tipo de perfil directivo y que, por tanto, no pueden extrapolarse a otros países o culturas.

En el contexto europeo, cabe hacer mención de la revisión de los principales programas de formación de directivos debida a PASCUAL E IMMEGART (1996).

1.4.2. Panorama español

La dirección de centros educativos ha constituido un objeto de estudio de notable interés a lo largo de los últimos quince años. En un primer momento, a raíz de la implantación del modelo LODE, en estrecha vinculación con la reflexión sobre el nuevo modelo y sobre las características deseables en el director; a continuación, una vez puestas de manifiesto las principales vicisitudes del modelo y del ejercicio de la

dirección, destacando la problemática directiva, la ausencia de candidatos, etc. y, en los últimos tiempos, a raíz del auge experimentado por los movimientos de calidad de la educación, desde la óptica de agente de mejora y de desarrollo organizativo del centro, en la línea de las organizaciones que aprenden.

Fruto de este interés por el estudio de la dirección, en los últimos tiempos se han llevado a cabo dos trabajos de revisión y síntesis, a cargo de MURILLO (1999) quien revisa, fundamentalmente, las investigaciones financiadas por el Ministerio de Educación, gestionadas a través del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) y LORENZO (2000), en una ponencia la VI Congreso Ínter universitario de Organización de Instituciones Educativas, quien revisa, fundamentalmente, las tesis doctorales presentadas sobre la temática a lo largo de los últimos 10 años : LANTERO (1989), ÁLVAREZ (1993), CORONEL (1993), FUENTE (1995), TEIXIDÓ (1995), ARMAS (1996), DEBÓN (1997), NAVARRO (1997), BERNAL (1997), GONZÁLEZ (1998), GARCÍA (1998) y CABALLERO (2000), la mayor parte de las cuales son de carácter descriptivo, realizadas con el objetivo de conocer en profundidad alguna problemática de actualidad: las necesidades de formación, el deterioro de la función, las motivaciones para acceder al cargo, el nivel de satisfacción, los criterios de funcionamiento del equipo directivo, las principales dificultades experimentadas en el ejercicio de la función, etc.

MURILLO (1999 : 135 y ss) establece cinco grandes temáticas de investigación: a) la dirección como agente de calidad, eficacia y cambio escolar; b) el análisis de las tareas y función que llevan a cabo los directivos ; c) la formación para el ejercicio; d) el acceso al cargo y, e) la percepción que tienen los propios directivos en torno a aspectos relacionados con su trabajo : satisfacción profesional, principales dificultades, etc.² (Cuadro 1.4.)

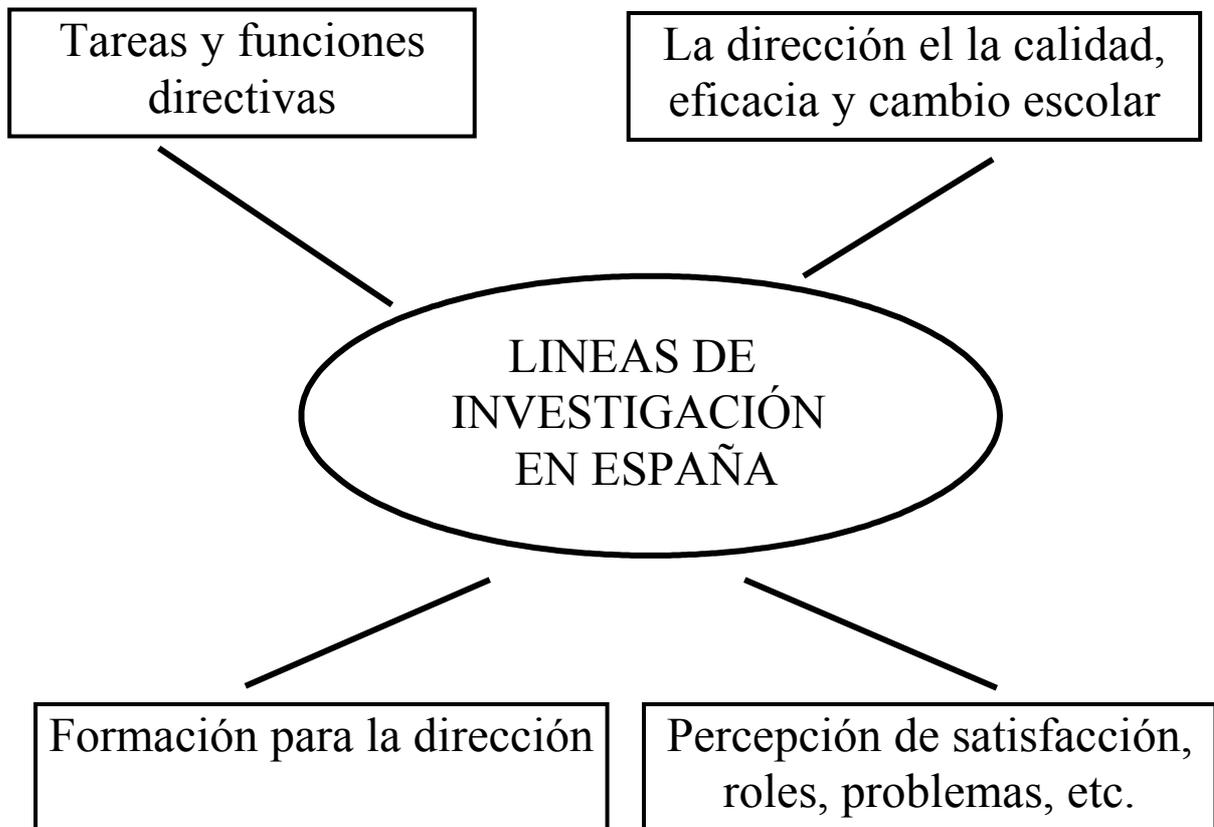
A estos temas, teniendo en cuenta el análisis de LORENZO (2000: 193 y ss.) habría que añadir la formulación de búsquedas o salidas a la situación en la que se encuentra la dirección, la evaluación del ejercicio de la dirección (CHAVARRÍA Y

² Por nuestra parte, en este breve resumen panorámico, vamos a tomar como criterio básico de clasificación el presentado por Murillo, añadiendo, cuando así se crea conveniente, los resultados de otras investigaciones recientes.

El apartado de investigación referida al acceso a la dirección será tratado con más detalle en 2.3.

BORRELL, 1998; CASTRO, 1999) y la construcción de liderazgo educativo (GONZÁLEZ, 1998).

Si bien la idea de considerar *la dirección como factor clave en el logro de mayores niveles de calidad* constituye un tópico de aceptación generalizada en la literatura sobre desarrollo organizativo que, por citar únicamente aportaciones recientes, es destacado por CORONEL, 2000 y ÁLVAREZ, 2000, no es tan común, en cambio, encontrar investigaciones que consideren y establezcan relaciones entre ambos tópicos. La principal investigación que tiene en cuenta la figura del director como factor de calidad. es debida a MUÑOZ-REPISO Y OTROS, (1995), quienes, a grandes rasgos, ponen de manifiesto la importancia de la dirección en relación con la mejora de los centros educativos. En un trabajo posterior de GENTO (1995) se ofrecen bases y recursos que posibiliten la mejora de los centros a través de una búsqueda del modelo de calidad más pertinente para la mejora institucional.



1.4.Líneas de Investigación sobre dirección. Panorama español. (MURILLO, 1999:135))

Existen trabajos interesantes donde se consideran los aspectos básicos que deben ser considerados al evaluar la dirección de un centro educativo (CHAVARRIA Y BORRELL, 1999), en el cual se establecen cinco grande dimensiones como indicadores de calidad : el gobierno institucional, la organización pedagógica y curricular del centro, la organización de los servicios, la gestión de los recursos humanos y la gestión de los recursos materiales y funcionales.

Un primer estudio sobre las *tareas y funciones de los directores* de centros de primaria es llevado a cabo por ANTÚNEZ (1991a), en su tesis doctoral, quien, tras un minucioso proceso de recogida de información establece la existencia de 16 roles directivos que agrupa en seis grandes ámbitos: de relación interpersonal, de relación externa, de información y comunicación, de realización de las actividades centrales de la organización, de innovación y de contingencia.

Con posterioridad, la investigación que considera de una manera más exhaustiva las tareas y funciones de la dirección es debida a GIMENO Y OTROS (1995), en un proyecto financiado por el CIDE, quien lleva a cabo un estudio empírico sobre las tareas implicadas en la dirección escolar y la valoración que de ellas hace el profesorado a través de las percepciones que manifiestan sobre la función directiva. Clasifica las funciones que llevan a cabo los directivos en siete grandes apartados: de asesoramiento pedagógico, de coordinación, de clima social, de control, de difusión de información, de gestión y de representación.

Finalmente, GAIRÍN Y VILLA (1999), en su estudio sobre el funcionamiento de los equipos directivos, consideran ocho grandes funciones: a) representación, b) información, c) planificación, d) coordinación, e) control-evaluación, f) dirección, g) animación y h) administración y gestión de recursos.

La *formación para la dirección* ha constituido un tema de preocupación a lo largo de los últimos años, coincidiendo con la implantación generalizada de la formación previa y posterior al acceso al cargo. Si bien se han llevado a cabo estudios y aportaciones teóricas sobre cómo debería ser la formación para la dirección: ANTÚNEZ (1991b); LÓPEZ YÁÑEZ, (1998); MEDINA, (1996); MARTÍN.MORENO (1996) y MARCELO (1998), así como múltiples propuestas y programas de formación IMMEGART, PASCUAL E IMMEGART (1995); ISAACS (1995), son más escasos los estudios científicos que se dedican al tema (BUJAN, 2000).

GAIRÍN Y OTROS (1995b) analizan las necesidades formación de los directivos en ejercicio, efectuando una distinción entre necesidades normativas, expresadas, percibidas y comparadas, a partir de lo cual se analizan las diversas modalidades de formación existentes y se efectúa una propuesta de futuro para la planificación de la formación de directivos. La principal conclusión que se desprende del estudio es la necesidad de coherencia entre el modelo de formación, el modelo de dirección para el cual se forma y el modelo de organización del centro educativo : función básica para la cual se forma.

Con posterioridad, ARMAS (1998), en su tesis doctoral, efectúa una evaluación de las necesidades formativas sentidas y normativas con directores escolares de Galicia que

culmina con un capítulo sobre la organización de la formación donde se tienen en cuenta metodologías, modalidades, momentos, financiación, ubicación, duración y evaluación

Finalmente, en un reciente estudio realizado con directores de la comunidad autónoma vasca, OJEMBARRENA (2000) constata que la modalidad formativa que éstos perciben como más adecuada son los cursos cortos, prácticos, especializados y facilitadores del intercambio de experiencias con otros centros.

La última de las categorías establecidas por MURILLO hace referencia a la *percepción de los directivos acerca de su propio trabajo: satisfacción y principales problemas que deben afrontar*. Se trata, por tanto, de una línea de investigación que intenta conocer cuáles son las impresiones de los directores sobre su propio trabajo. En este sentido cabe citar el trabajo de BERNAL (1992), donde se plantea a los directores en ejercicio si se perciben a sí mismos como representantes de la administración en el centro o viceversa, es decir, como representantes del centro ante la administración.

La tesis doctoral de TEIXIDÓ (1995) analiza algunos factores internos de la dirección escolar: motivaciones, percepciones diversas, expectativas, etc. lo cual constituye un primer paso en el conocimiento de aspectos cognitivos y de actitudes referidos a la dirección.

La auto percepción del propio trabajo a menudo es realizada a través de metáforas. En esta línea cabe citar las aportaciones de LORENZO (1994) y ARMAS (1998).

El análisis de las razones de la baja predisposición a presentarse como candidato a la dirección constituye un tema que ha sido reiteradamente considerado. Partiendo de las aportaciones de GÓMEZ DACAL, BERNAL y de HANSON Y ULRICH, en 1992, con ocasión del Ier Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes, el tema ha sido retomado en reiteradas ocasiones por BARDISA (1993), SAENZ Y DEBÓN (1995), LÓPEZ YÁÑEZ (1998) y CANTÓN (1998).

La caracterización de los principales problemas que afectan el quehacer cotidiano de los directores, partiendo de sus propias percepciones, ha sido analizada por ALMOHALLA Y OTROS (1991), SANTOS GUERRA (1993) y, sobre todo, en el estudio monográfico de VILLA Y OTROS (1998), realizado en las comunidades autónomas de

Andalucía, Catalunya y el País Vasco, en el cual se consideran las principales dificultades experimentadas por los directivos en los primeros años de ejercicio del cargo.

Finalmente, en cuanto a la percepción del nivel de satisfacción de los directivos, cabe citar la reciente tesis doctoral de CABALLERO (2000), quien tiene en cuenta las dimensiones personal y profesional en el colectivo de directores de enseñanza infantil, primaria y secundaria.

2. El acceso a la dirección

El proceso de acceso a la dirección ha sufrido considerables cambios a lo largo del siglo (Cf. 1.2.1.) se pasa de un sistema de designación a cargo del Ministerio a un sistema de elección por parte de la comunidad educativa. Se produce una democratización del acceso a la dirección que, a grandes rasgos, avanza en paralelo con la evolución de la sociedad española durante este tiempo.

En 1985 se aprueba la LODE, que delimita, junto con la LOPEGCD (1995), el modelo de dirección actual: donde se determina que la designación del director corresponde al Consejo Escolar como órgano máximo donde se encuentran representados los diversos estamentos de la Comunidad Educativa. A partir de la LODE, la designación de la persona que asumirá la máxima responsabilidad en la escuela o instituto, a diferencia de lo que ocurre en otros países (EURYDICE, 1996), no es prerrogativa de la Administración ni tampoco es el resultado de una oposición, sino que se responsabiliza a la comunidad educativa mediante un proceso de elección directa entre los diferentes candidatos que pretenden acceder a ella. Los profesores que opten a

la dirección han de elaborar un Proyecto de Dirección, que refleje la visión de futuro de la institución para los próximos cuatro años.

La comprensión de la dinámica interna del proceso, de las fases o actuaciones que lo conforman, así como de los problemas y dificultades que conlleva constituye un aspecto básico de la investigación, del cual va a darse cuenta en este capítulo. Con esta intención, se procederá a exponer las diversas fases en las que se organiza el proceso, prestando especial atención a la elaboración del Proyecto de Dirección. Para ello nos basamos en trabajos y aportaciones anteriores: materiales utilizados en la formación de directores (TEIXIDÓ 1997c y 1998a), el trabajo llevado a cabo por la mayoría de los miembros del equipo de investigación (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999), así como las aportaciones efectuadas por otros autores que se han interesado por el tema (GAIRÍN, 1993; ÁLVAREZ Y SANTOS, 1996 y SARASÚA Y ESTEFANÍA, 1995). Finalmente se repasarán los resultados de la investigación en torno al acceso a la dirección.

2.1. Fases que jalonan el proceso

El acceso a la dirección de un centro educativo público es de una complejidad notable, puesto que intervienen múltiples factores. Los candidatos deben cumplir requerimientos técnicos y legales que regulan el acceso: la elaboración del proyecto, la presentación en una fecha prefijada, su difusión etc. También debe tener en cuenta su dimensión cultural: contactos con otros docentes para la formación del equipo, encuentros con los distintos colectivos de la comunidad educativa, sondeos del nivel de aceptación de la candidatura, reuniones de trabajo de los miembros del equipo. Desde una perspectiva institucional, se trata de un periodo clave para el futuro del centro y, por tanto, es vivido con una intensidad especial. Al final del proceso, tanto si se ha presentado candidato como si no, alguien será nombrado director por un período de cuatro años, lo cual, de una forma u otra, tendrá repercusiones en el futuro de la institución.

El conjunto de la comunidad educativa ha de velar para que el proceso se lleve a término de manera honesta y transparente, respetando las reglas del juego democrático. No se trata de competir para ganar sino de contribuir, cada uno desde su perspectiva y en función de sus posibilidades, a que el centro cuente con el mejor equipo directivo

posible. Por otra parte, hay que estar atento a los riesgos inherentes al proceso, durante el cual es posible que surjan rumores, conflictos, inquietudes, recelos, opiniones opuestas... en definitiva, aspectos que son habituales en las dinámicas comunicativas de los centros (TEIXIDÓ, 1998b, 2000d).

La delimitación de los diversos pasos a seguir en el proceso de renovación de los cargos unipersonales de gobierno en los centros educativos, implican un conjunto de actuaciones que han sido reflejadas gráficamente (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999:25)

2.1.1. Requisitos previos

Para poder acceder a la dirección de un centro educativo, es necesario cumplir los requisitos que se establecen en el art. 18 de la LOPEGCD: cinco años de antigüedad en el cuerpo de la función pública docente desde el cual se accede, cinco años como docente en un centro que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen, un curso completo de experiencia en el centro y estar acreditado por la Administración educativa para el ejercicio de la función directiva.

Para obtener la acreditación deben superarse los programas de formación específica y obtener la valoración positiva de la tarea docente, de coordinación o de ejercicio de cargos unipersonales. El establecimiento de estos requisitos refuerza la procedencia docente de los candidatos, con lo cual se pretende garantizar un conocimiento profundo de las rutinas de funcionamiento de las escuelas y los institutos, así como un conocimiento básico de las características específicas del centro. La acreditación para el ejercicio de la dirección se obtiene a partir de la solicitud de los interesados que acreditan el cumplimiento de las condiciones mencionadas.

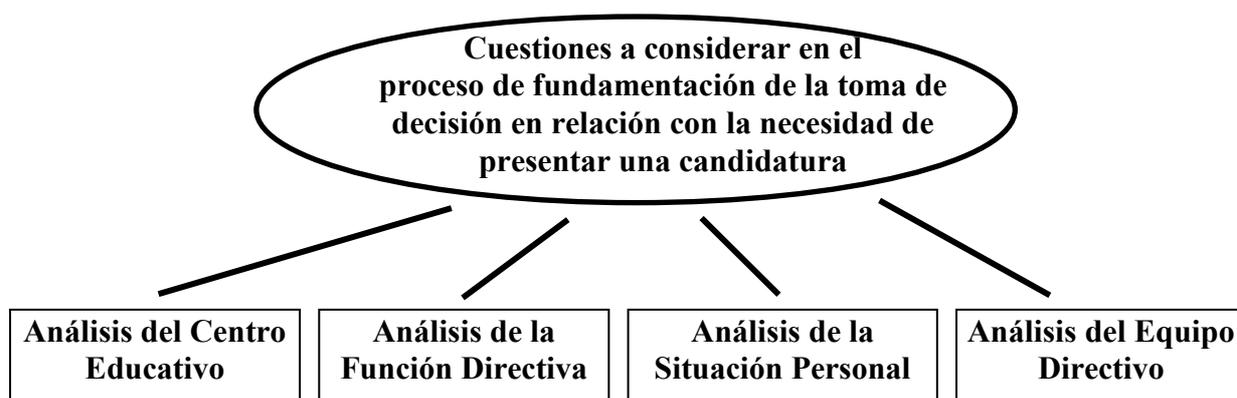
De esta forma, se facilita que los candidatos tengan una formación específica para ejercer la dirección y se da una solución al procedimiento extraordinario de nombramiento que tantas quejas y descontentos había generado en el modelo anterior. Con la LODE era posible que la Administración educativa nombrase director a alguien que no tenía ninguna predisposición para el ejercicio del cargo. Al exigirse la acreditación, en caso de ausencia de candidatos, la Administración únicamente puede nombrar a los docentes acreditados, es decir, aquellos que la han solicitado de manera explícita. Finalmente, en casos excepcionales, la Administración Educativa puede nombrar un docente procedente de otro centro (art.20.1).

2.1.Diagrama del proceso de acceso a la dirección (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999:25)

2.1.2. Fundamentación y toma de decisión

La presentación de una candidatura a la dirección constituye una decisión difícil de tomar. La mayor parte de las decisiones que toman las personas humanas se fundamentan en esquemas previos, sin embargo hay determinadas situaciones en la vida que son inéditas, es decir, no disponemos de precedentes que nos den seguridad. La decisión de presentar una candidatura a la dirección es una de estas decisiones vitales que presenta una transcendencia especial puesto que supondrá un cambio fundamental en el trabajo y, posiblemente, también en la vida personal, durante los próximos cuatro años.

En esta situación los candidatos buscan elementos para fundamentar la toma de decisión: para lo cual procuran obtener información de los aspectos que consideran más relevantes y los analizan con la máxima objetividad posible, considerando los factores positivos y negativos que se derivan de cada uno de ellos. Se considera que los principales elementos a valorar son de cuatro clases: contextuales (¿cómo está el centro en la actualidad?), estructurales (¿qué modelo de dirección tenemos?, ¿cuál es la valoración del candidato respecto del modelo?), personales (¿me siento capaz de ser director/a?, ¿cuál es la motivación que anima a presentar la candidatura?, ¿qué repercusiones estoy dispuesto a aceptar?) y colegiales (¿de qué equipo dispongo?).



2.2. Fundamentación de la toma de decisión (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999:27)

Por un lado, debe llevarse a cabo un *análisis sistemático* de la situación actual en la que se encuentra el *centro*, de cada uno de los aspectos más relevantes , para poder comprenderlos en toda su complejidad y captar las necesidades y prioridades de mejora. Una cuestión obvia, puesta de manifiesto unánimemente en la literatura, señala la

conveniencia de efectuar un análisis de necesidades antes de plantearse los objetivos del PdD (GAIRÍN, 1993). Sin embargo, lo realmente importante no son los déficits, sino la formulación de propuestas realistas que permitan superarlos o mejorarlos. Es preciso partir de una visión global y comprensiva de la institución para poder valorar, de una manera realista, las posibilidades de mejora.

El ejercicio de la acción directiva no se realiza en el vacío, a partir de la idea que cada uno tiene de la dirección, sino que se lleva a cabo en un contexto regulado por un conjunto de leyes y disposiciones que delimitan el modelo directivo, las funciones que son propias de los directores, las relaciones con otros estamentos de la comunidad educativa, con las Administraciones, etc. Parece importante, por tanto, que previamente al hecho de presentarse como candidato, se hayan valorado detenidamente los rasgos distintivos del modelo, lo mismo desde un aspecto teórico como la práctica. Se trata de plantearse los distintos factores que delimitan el ejercicio de la función directiva, lo mismo desde una perspectiva institucional (¿cuáles son las posibilidades de mejora en la dirección?), como personal (¿cuál es mi concepción de la dirección?), ¿hasta qué punto es coherente con el modelo vigente?.

Además de los aspectos contextuales y estructurales, también es necesario realizar un análisis de los factores personales. Es necesario plantearse aspectos relativos a las competencias específicas que se precisan para ejercer la dirección (¿responderé satisfactoriamente a las exigencias y retos del trabajo?, ¿obtendré resultados satisfactorios?); las motivaciones que llevan a la persona a acceder al cargo (¿por qué me presento?), y, finalmente, los aspectos que pueden derivarse de su ejercicio (¿qué repercusiones van a derivarse del ejercicio del cargo?, ¿qué beneficios voy a obtener?).

Un último bloque de cuestiones a plantearse antes de tomar la decisión hace referencia a la composición y cohesión del equipo directivo. Parece indispensable que la mayoría de las cuestiones indicadas en los epígrafes anteriores sean tratadas en equipo. Si el director debe asumir una responsabilidad particular, lo mismo con relación a la presentación de candidatura, como al ejercicio de la dirección, ha de plantearse cuestiones como ¿qué limitaciones y problemas tengo en la constitución del equipo?, ¿qué grado de predisposición ha manifestado el profesorado para presentarse?, ¿por qué motivos?, ¿cuál es mi interpretación? A la vez que se consideran estas cuestiones, hay

que llevar a la práctica actuaciones con la finalidad de cohesionar y delimitar el funcionamiento del equipo: definir tareas y responsabilidades, transmitir información, ubicar a cada miembro en el cargo en el cual se manifiesta mejor y más preparado, etc.

El análisis que acabamos de proponer, en el intento de fundamentar la toma de decisión, es muy complejo, puesto que son múltiples los factores que hay que considerar y, por tanto, es difícil delimitar el peso relativo de cada uno de ellos en la decisión final. Finalmente, es preciso optar por una de las dos posibilidades: presentar una candidatura a la dirección o bien abandonar la idea, dejarlo para otra ocasión. Se trata de una decisión fundamental, lo mismo para el futuro de las personas que integran la candidatura como para el conjunto del centro. Es extremadamente importante, por tanto, tomar la decisión adecuada. En síntesis, se trata de dar respuesta a la pregunta “¿por qué me presento?”, desde una perspectiva individual y desde una perspectiva colectiva, ante el propio equipo y ante la comunidad. La experiencia de directores que ya han pasado por este trance indica que no es una tarea fácil, puesto que los distintos argumentos se entremezclan e influyen mutuamente.

2.1.3. De la elaboración del proyecto de dirección a la elección

Una vez tomada la decisión de presentar una candidatura a la dirección, es preciso tener en cuenta cual es la fecha límite para su presentación al Consejo Escolar. En este momento, además de los requisitos formales (solicitud de presentación, justificación de méritos), hay que presentar el Proyecto de Dirección. El trabajo más inmediato, por tanto, reside en su elaboración. Es preciso pensar, organizar y escribir cuales son los retos, las necesidades y prioridades del centro escolar educativo para los próximos años, efectuar propuestas de actuación, articular proyectos de trabajo...

Una vez presentada la candidatura, parece necesario llevar a cabo un conjunto de actuaciones de difusión de las propuestas presentadas ante los diferentes estamentos de la comunidad educativa, particularmente con los docentes, con la intención de garantizar el máximo consenso posible. Los procedimientos para ello son múltiples y diversos: difusión escrita, celebración de reuniones, entrevistas, asambleas etc. En la elección de

uno u otro cabe tener en cuenta las posibilidades, los hábitos institucionales y las características del contexto.

Finalmente, la elección del director culmina con la celebración del acto elección, en una sesión extraordinaria del Consejo Escolar, en la que figura como único punto del orden del día.

Desde un punto de vista procesal, de esta sesión sale elegido un candidato que ha obtenido la mayoría absoluta de los votos de los miembros del Consejo Escolar, aunque también puede darse el caso que ninguna candidatura la obtenga. En este supuesto se pone en marcha un procedimiento extraordinario de designación en el cual interviene la Administración educativa.

2.1.4. Nombramiento y ejercicio de la función directiva

El proceso y el resultado de la elección queda reflejado en el acta de la reunión del Consejo Escolar, la cual es enviada al Delegado Territorial de la Consejería de Educación, quien procede al nombramiento de los cargos directivos. Con esta actuación concluye el proceso electoral.

La duración del periodo de mandato es de cuatro años a partir de la fecha de toma de posición, a lo largo de los cuales el ejercicio de la acción directiva se centra en lograr los objetivos propuestos en el PdD.

De forma sintética, en los párrafos precedentes se ha descrito el camino de acceso a la dirección y se ha indicado el papel clave que ejerce el PdD, aspecto al que dedicamos una atención preferente en el siguiente epígrafe.

2.2. El Proyecto de Dirección

El proyecto de dirección constituye una propuesta razonada y planificada de mejora de la institución, hecha con una previsión de cuatro años, que se concreta en un conjunto de actuaciones que es preciso realizar en los distintos ámbitos de funcionamiento del centro. Su elaboración exige partir de un conocimiento profundo de la realidad institucional, así como de una visión prospectiva en torno a su futuro inmediato y, por tanto, en torno a las líneas de trabajo a priorizar. Constituye un ejercicio de planificación a largo plazo, aplicado a una realidad extremadamente

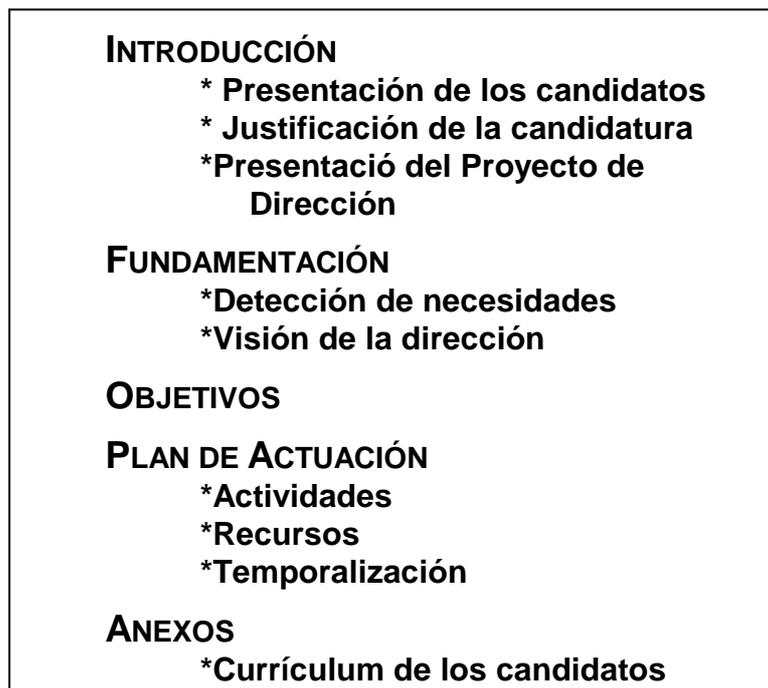
compleja como es un centro educativo. Plantea el reto de avanzarse a la realidad para facilitar el seguimiento y evaluación posterior de lo proyectado. Toda planificación supone, en última instancia, un intento de racionalización, de poner orden y facilitar la comprensión global de una realidad compleja. Ello no obstante, plantear el PdD únicamente desde esta perspectiva conlleva el riesgo de ser concebirlo exclusivamente como un instrumento. No podemos olvidar que se trata de un proyecto social, en el cual la forma de elaborarlo, difundirlo, consensuarlo y llevarlo a la práctica (estrategias, relaciones interpersonales, liderazgo del grupo, participación de los implicados, etc.) van a determinar su éxito o fracaso.

Atendiendo a esta doble dimensión, parece razonable caracterizar, en primer lugar, el Proyecto de Dirección desde una perspectiva analítica, es decir, considerando sus componentes. Una vez determinados los aspectos substantivos podrá abordarse el proceso conducente a su elaboración, una cuestión clave en el acceso a la dirección.

2.2.1. Componentes

El proyecto de dirección es un documento singular y, como tal, constituye un reflejo de la personalidad y de la manera de concebir el centro educativo de sus autores. No es posible, por tanto, determinar de una manera unilateral qué partes lo componen. Ello no obstante, siguiendo el tratamiento que otorgamos a esta cuestión en TEIXIDÓ (1998c:20 y ss) se delimita una estructura básica que responde a los mínimos indispensables que, por una parte, deben plantearse los candidatos a la dirección y, por otra parte, satisfacen el derecho de la Comunidad Educativa a conocer los rasgos distintivos de cada una de las candidaturas antes de proceder a la elección.

Parece oportuno dedicar el apartado inicial del proyecto de dirección a efectuar una *introducción* de los aspectos que se consideren relevantes para la comprensión correcta del proyecto. Entre otras cuestiones, parece fundamental dar a conocer la identidad de las personas que optan a ocupar los distintos cargos directivos, dar a conocer las razones que han motivado la presentación de la candidatura y justificar las distintas partes en las que se estructura el proyecto.



2.3. Componentes del Proyecto de Dirección (TEIXIDÓ, 1997c:21)

Una de las funciones primordiales del proyecto de dirección, consiste en dar publicidad, de manera formal, de la intención de un grupo de docentes de presentarse como candidatos a la dirección de un centro educativo. Así pues, el proyecto de dirección debe servir, en primer lugar, para *dar a conocer a las personas que optan por los distintos cargos directivos*.

La decisión de configurar una candidatura a la dirección de un centro educativo responde, la mayor parte de las veces, a una *motivación básica*: la mejora, la continuidad, afrontar a un cambio, etc.) En la presentación de una candidatura a la dirección es esencial dar a conocer la motivación básica que la impulsa y la legitima; explicitarla al inicio del proyecto constituye un indicador de madurez de la candidatura.

Finalmente, cabe justificar y *presentar* las distintas *partes del documento*. Además de los aspectos citados, constituye el lugar apropiado para efectuar las consideraciones que se crean pertinentes.

El diseño de un proyecto de futuro supone una toma de decisión fundamentada – es decir, racional- en torno a las actuaciones que es preciso llevar a cabo en unas circunstancias determinadas (tiempo, espacio, personas, etc.) para poder resolver

satisfactoriamente las necesidades detectadas. Actuar con fundamento en un contexto determinado exige conocerlo a fondo. En la medida que la candidatura se adapte a las necesidades reales del centro, el proyecto tendrá éxito. Los elementos a tener en cuenta en la *fundamentación* del proyecto son la detección de necesidades y la concepción de la dirección y de lo que significa asumir un cargo directivo en el marco de un modelo participativo. Se trata de analizar las circunstancias, personales e institucionales, a partir de las que se presenta la candidatura. Por una parte deben conocerse las necesidades del centro y, por otra, es conveniente efectuar un ejercicio introspectivo para manifestar las concepciones, ideas implícitas y valores que presidirán la acción directiva.

Antes de plantearse los objetivos de mejora, es preciso realizar un *análisis* sistemático *necesidades* en los distintos ámbitos del funcionamiento institucional para delimitar cuáles son los aspectos susceptibles de mejora, en qué grado y qué posibilidades hay de que sean efectivos. El proyecto de dirección, por tanto, debe adecuarse a las necesidades y peculiaridades de cada contexto, valorando aspectos como la procedencia sociocultural de los alumnos, las características de la plantilla de profesorado, la historia institucional, el clima del centro, etc.

El proceso de *detección de necesidades* sigue una secuencia lógica, que se inicia con la delimitación de las necesidades que se evaluarán; continúa con la delimitación del modelo y de los instrumentos de evaluación; sigue con la recogida y contraste de la información más relevante, la cual se analiza y valora de acuerdo con diversos criterios y finalmente se concretan las necesidades que se consideran prioritarias. Es aconsejable contrastar los resultados obtenidos a partir de las distintas fuentes de información: personales (manifestaciones o valoraciones de profesores, padres, representantes de la Administración, ex-directivos...), documentales (memoria anual de curso, proyectos de innovación, resultados de la evaluación institucional, informes de las distintas comisiones del Consejo Escolar...) así como con los resultados de la observación y evaluación de la práctica.

Una vez analizadas las necesidades del centro, el segundo aspecto que fundamenta el proyecto de dirección reside en los propios candidatos; en la *visión o concepto de la dirección* del cual se parte. Las personas actúan de formas distintas porque perciben, interpretan y dan significados distintos a los acontecimientos sociales,

entre los cuales se encuentra el rol a ejercer como directivo. De ahí, la importancia que los directivos expliciten los factores mentales que les orientan en el ejercicio de la función. No es una tarea fácil; supone un ejercicio de introspección y autoanálisis en torno a las singularidades y principios rectores de la acción directiva. La formulación escrita de estos principios constituye en compromiso ante la comunidad educativa, la cual exigirá que la acción directiva sea coherente.

La delimitación de los principios o ideas rectoras de la acción directiva constituye un reto que cada candidatura debe afrontar partiendo de su propia idiosincrasia. Algunos de los aspectos a considerar son el concepto de dirección participativa; el rol del director en un marco de autonomía institucional progresiva; el ejercicio de la autoridad en situación de conflicto; la participación en la toma de decisiones; el trabajo en equipo; la dirección como nexo de unión entre el centro educativo y la Administración.

Los *objetivos* son la parte fundamental de cualquier proyecto; delimitan, con la mayor precisión posible, los aspectos del centro que quieren mejorarse o transformarse en un futuro, a raíz de las necesidades detectadas.

Los objetivos susceptibles de ser incluidos en el proyecto de dirección son múltiples; parece adecuado organizarlos por ámbitos : gobierno del centro, pedagógicos, organizativos, de convivencia, gestión económica y administrativa, uso de espacios y recursos, actividades complementarias y extraescolares, relaciones institucionales... En su formulación debe procurarse que ser claro y conciso.

Plan de Actuación. Conseguir hacer realidad los objetivos propuestos supone la realización de un conjunto de actuaciones que han de ser concretadas con el máximo esmero posible. Para cada actuación puede determinarse el tiempo y calendario de ejecución, las personas encargadas de llevarla a término, los recursos necesarios (materiales, económicos, etc.), Se trata de hacer una previsión, operativizar y sistematizar los distintos aspectos que incidirán en hacer realidad los objetivos. En el proyecto de dirección se delimita cada uno de los aspectos por separado, pero es preciso considerar que en la práctica se encuentran fuertemente relacionados, con grandes dependencias mutuas. Cuanto mayor sea la concreción de estos aspectos, mayores serán las posibilidades de hacerse una representación mental de las cuestiones que incidirán en

su puesta en práctica: las secuencias o fases a seguir, la coordinación de actuaciones, los posibles problemas, etc. La representación gráfica mediante diagramas, cuadros, mapas conceptuales, etc. es de gran ayuda.

El número de aspectos que es preciso considerar al establecer el plan de actuación variará en función del nivel de concreción que se pretende, la naturaleza de los objetivos planteados, el período temporal del proyecto, etc. En el caso del proyecto de dirección, valorando que se trata de un documento de planificación con una previsión de cuatro años y que debe concretarse en un documento de extensión relativamente breve, se considera que los aspectos mínimos que deben exponerse son las actividades, los recursos y la temporalización.

Finalmente, junto con al Proyecto de Dirección, los candidatos deben presentar ante el Consejo Escolar los requisitos legalmente exigidos para el acceso a la dirección o justificar que los poseen (experiencia, antigüedad, destinación definitiva en el centro y acreditación para el ejercicio de la dirección); también deben exponerse y acreditarse los méritos de cada uno de los componentes de la candidatura. Es preferible presentar estos documentos en forma de *anexos* al proyecto de dirección, de forma que se preserve el carácter unitario de éste.

2.2.2. Elaboración y presentación

El acceso a la dirección de un centro educativo se lleva a cabo mediante un proceso complejo (Cf 2.1.). No es suficiente con exponer cómo debe ser el proyecto de dirección o los aspectos necesarios para su elaboración. Para que el PdD pueda ser una realidad, es preciso que la candidatura tenga el apoyo del Consejo Escolar. Cabe considerar, por tanto, el proceso de elaboración y, también el de exposición y análisis ante la Comunidad Educativa, que culmina con la elección y la proclamación del candidato que ha obtenido la mayoría absoluta de votos.

Una vez elaborado el proyecto de dirección es necesario realizar un conjunto de actuaciones de *difusión y discusión de las propuestas* efectuadas con la intención de conseguir el máximo consenso posible. No se trata de reconstruir el proyecto en función de los resultados de este proceso, sino de ser sensible a las aportaciones de los otros y de

considerar la posibilidad de arbitrar mecanismos que permitan incorporar sus aportaciones, ya sea total o parcialmente.

Esta forma de actuar es coherente con un modelo directivo participativo. Por un lado, permite al conjunto de la Comunidad Educativa manifestar sus posiciones, ideas, discrepancias o reticencias a los cambios que se proponen; y por otro, para el equipo que se presenta como candidato, constituye el procedimiento más adecuado para conseguir que el PdD sea conocido y asumido por la mayoría de la comunidad, ya que se ofrece la posibilidad de conocerlo y participar en su elaboración. Los candidatos deben ser especialmente sensibles a las resistencias expresadas (abiertamente o de forma implícita) ante las propuestas de mejora (temor al cambio, comodidad, inercia,...). El hecho de conocerlas con anticipación permitirá, en caso que finalmente se desarrolle el proyecto, adoptar las estrategias más adecuadas para minimizarlas o superarlas.

El proceso de difusión y discusión se lleva a cabo en un breve espacio de tiempo, delimitado por la normativa que regula el proceso electoral. Algunas de las estrategias seguidas habitualmente por los candidatos a la dirección para difundir su proyecto son la convocatoria de un claustro de profesores, la realización de reuniones informativas con padres y madres, alumnos, PAS...; la recogida de sugerencias e ideas de los ciclos, departamentos, comisiones....; sesiones de trabajo con representantes de los distintos niveles educativos del centro (ESO, bachilleratos, ciclos formativos...), etc.

Elección. Una vez finalizado el período de difusión, previa convocatoria, se celebra un Consejo Escolar extraordinario que tiene como punto único del orden del día la elección del nuevo director, al que concurren las distintas candidaturas. Para que el Consejo Escolar pueda constituirse es preciso la asistencia de la mayoría absoluta de sus miembros con derecho a voto. El secretario lee la lista de los candidatos que se presentan y, a continuación, los miembros presentes proceden a emitir su voto secreto y personal; no se admite por tanto, la representación ni la delegación.

En caso que un candidato obtenga la mayoría absoluta de votos, será propuesto para que su *nombramiento* como director. Cuando se presente más de un candidato y ninguno de ellos obtenga la mayoría absoluta, o bien, en caso que haya un solo candidato y tampoco la obtenga, se procede a una segunda convocatoria del Consejo Escolar en un plazo máximo de 48 horas, a la que sólo tiene acceso el candidato más

votado. La elección en este segundo intento sigue un procedimiento idéntico y, por tanto, requiere igualmente la mayoría absoluta de votos de los miembros del Consejo Escolar.

Una vez elegido el director, este procede a la designación de las personas que ejercerán los distintos órganos unipersonales de gobierno. El secretario redacta un acta de todo el proceso, en la que se incluyen las posibles impugnaciones, la cual se remite a la Delegación Territorial de la Consejería de Educación de la comunidad autónoma correspondiente, donde se procede al nombramiento de los cargos electos por un período de cuatro años. La toma de posesión del cargo tiene lugar con fecha 1 de julio.

Con estas actuaciones termina el proceso de acceso al cargo y se inicia el ejercicio de la acción de gobierno del nuevo equipo directivo.

Los diversos pasos que van marcando el proceso: toma de decisión, reclutamiento del equipo directivo, elaboración del PdD, cohesión del equipo, difusión de la candidatura, etc., dan lugar a un proceso complejo, dilatado en el tiempo, donde la exposición racionalista y aséptica que acaba de hacerse constituye, únicamente, el marco de acción donde interactúan las personas. Sus comportamientos vendrán determinadas por sus percepciones personales, por sus contactos ulteriores, por las atribuciones del comportamiento de los demás, es decir, por el conjunto de significados e interpretaciones que los actores organizacionales otorgan a los diversos episodios institucionales. Profundizar en su conocimiento parece una tarea indispensable para comprender en toda su complejidad el proceso de acceso y para orientar adecuadamente las acciones de formación. A ello se destina buena parte de la investigación; los resultados se recogen en el capítulo 9.

2.3. La investigación sobre el acceso a la dirección.

El acceso a la dirección constituye un tema recurrente en la literatura sobre dirección escolar, dada la peculiaridad del modelo español en relación a otros modelos vigentes, que da lugar a posiciones contrapuestas. En un extremo, se sitúan algunos teóricos e investigadores que proponen la profesionalización de la dirección (ALVAREZ, 1997; BATANAZ, 2000) con la introducción de un procedimiento de acceso selectivo. En el otro extremo, se hallan las disposiciones legales vigentes, los resultados de las investigaciones en las cuales se pregunta a los docentes su opinión sobre el modelo

(BERNAL Y JIMÉNEZ, 1992; TOMÁS, BORRELL I TEIXIDÓ, 1998), así como el progresismo de los valores sociales, recogidos constitucionalmente, que inspiran el modelo participativo-democrático.

Se trata, no obstante, de una polémica estéril, que no puede ser planteada en términos simples. No se trata, tan solo, de cambiar el modelo sino de prever qué repercusiones tendría ese cambio, que otras modificaciones legislativas habría que afrontar , etc. ; todo lo cual hace que, de momento, se vaya consolidando el modelo electivo entendiendo que, con sus múltiples problemas y disfunciones, lo más pragmático es continuar hacia delante.

A pesar de la importancia de la temática y de la trascendencia del tema, no se han realizado investigaciones monográficas sobre el acceso a la dirección ; únicamente pueden rastrearse algunas valoraciones en torno a la idoneidad del sistema realizadas por los diversos estamentos de la Comunidad Educativa, síntesis de los principales problemas que deben afrontar o bien indicadores de satisfacción con la tarea desempeñada. El repaso a las investigaciones realizadas será necesariamente breve. Cabe consultar la sistematización debida a MURILLO (1999:153 y ss.) así como el monográfico de MORENO (1998), en los cuales se exponen, básicamente, los diversos modelos de acceso en países de la comunidad europea y algunos resultados de la percepción de la comunidad educativa en torno al modelo de acceso al cargo.

Resulta evidente que en España se han producido bastantes cambios en poco tiempo a nivel educativo. Desde la LODE a la LOPEGCD han transcurrido unos diez años, durante los cuales, además se ha asistido al nacimiento y desarrollo de la LOGSE, una apuesta arriesgada en el intento de afrontar las necesidades que plantea el sistema. Entre ellas, como prioritarias, la dirección escolar y, por ende, el acceso a la función, en la medida que la sociedad reclama una mayor cualidad a la educación y por consiguiente una mayor responsabilidad de los directivos. Álvaro Marchesi, interrogado sobre las intenciones que dan lugar a la LOPEGCD dice

”la voluntad del Ministerio de Educación y Ciencia es la de conseguir una educación pública de mayor calidad, capaz de ofrecer una respuesta educativa satisfactoria a las demandas de la sociedad y a las que se puedan plantear a los diferentes sectores de la comunidad educativa”

(*Escuela Española*, 23-3-95).

De alguna manera relaciona calidad educativa y modelo de dirección para lo cual se pretende que la dirección constituya una opción profesional más atractiva para los docentes con mejor preparación y capacidad para la organización.

En el intento de poner de manifiesto los aspectos más relevantes en torno al acceso a la dirección, en primer lugar vamos a trazar una breve panorámica de los diversos procedimientos utilizados en los países europeos. En segundo lugar, se van a considerar las principales aportaciones que se han hecho en nuestro país.

2.3.1. El acceso a la dirección en los países europeos

La dirección educativa y la forma como se llega a desempeñar el cargo constituyen un tópico de interés común en múltiples países de la Unión. Las crecientes y constantes demandas de calidad a los sistemas educativos hacen que los diversos países, partiendo de sus tradiciones culturales, se hayan planteado el tema de la dirección escolar. Cada vez es más evidente que la Administración única, centralizada y alejada de los problemas reales del ciudadano se torna cada vez más inoperante, lo cual ha llevado a afrontar un proceso generalizado de descentralización de la toma de decisiones, tanto pedagógicas como organizativas, que afectan los centros escolares.

“podemos afirmar que, con carácter general, hay dos órganos de gobierno, internos al centro, que están viendo aumentar substancialmente sus cotas de poder. Se trata del Consejo Escolar y de la dirección, sean determinados con estos u otros términos”

BAZ, BARDISA Y GARCÍA (1994 : Pág 64)

En estrecha vinculación con el tipo de administración educativa (centralizada versus descentralizada) debe considerarse el ejercicio de la autoridad en el marco escolar. Se constata una tendencia general a despojar al director de los argumentos de autoridad propios de un modelo vertical, jerárquico para dejar paso a diversas maneras de articular la participación ciudadana en el funcionamiento de los centros. La tendencia generalizada a la participación es puesta de manifiesto por Sarramona, Gairín y Ferrer cuando, tras considerar los modelos de Francia, Gran Bretaña, Holanda, Alemania, Dinamarca e Italia, concluyen :

“Todos los países estudiados tienen en el seno de la escuela un órgano de participación por excelencia que, bajo denominaciones diferentes, es equivalente al que nosotros conocemos como Consejo Escolar.

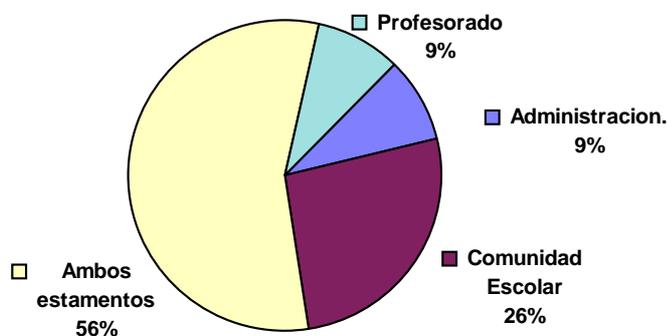
(...)

Las funciones que tienen los Consejos Escolares varían significativamente de un país a otro en función, básicamente, del grado y del tipo de descentralización educativa que poseen.

En los países más centralizados (Francia e Italia) el Consejo Escolar no participa en la elección del director ; en los más descentralizados, algunos miembros del consejo participan en el proceso de selección del director”

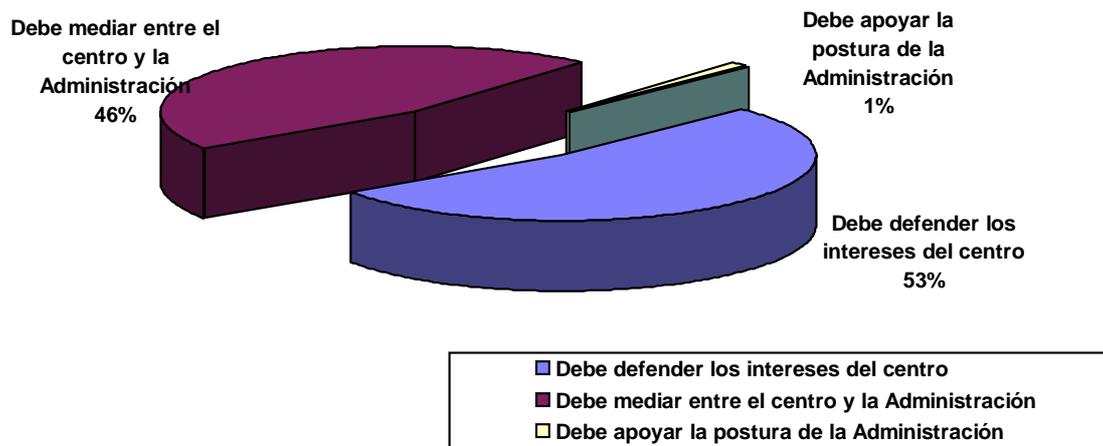
(SARRAMONA, GAIRÍN Y FERRER, 1991 :51-52)

La mayor intervención de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la toma de las decisiones clave hace que el director, por su posición estratégica al frente del centro, experimente mayores presiones, lo cual le conduce a experimentar a dualidad del rol que lleva a cabo; por un lado, de representante del centro ante el exterior y, por otro, de representación de la Administración Educativa en el centro. Al indagar sobre esta cuestión, BERNAL (1992) observa que los directores se perciben, mayoritariamente, como representantes de ambos estamentos, aunque si tienen que decantarse por alguno, optan por la Comunidad Educativa.



2.4. Percepción de la representatividad del equipo directivo... (BERNAL , 1992 :90)

ello no obstante, cuando la naturaleza de la situación tratada no admite ambivalencia y, por tanto, debe optar entre una u otra opción, se decanta decididamente per defender los intereses del centro o mediar en el conflicto. Prácticamente en ningún caso se percibe como representante de la Administración.



2.5. Percepción de la posición a adoptar por el director cuando se produce conflicto de competencia (BERNAL, 1992 :90)

Es decir, que la descentralización de la educación y la transferencia del poder de decisión a los centros al instaurar un modelo escolar basado en la participación comporta que los directores dejen de sentirse representantes de la Administración en el centro, en el sentido de velar por el escrupuloso cumplimiento de lo dictado por la Administración. La normativa debe ser adecuada a las necesidades y peculiaridades de cada contexto y, por tanto, el director se percibe a sí mismo como un defensor de estas singularidades ante el énfasis homogeneizador del estado central.

Tal situación es objeto de incompreensión cuando es percibida desde la lógica de otro modelo. Un director francés, por ejemplo, ni por asomo puede plantearse la desobediencias a los mandatos del Ministerio

“Los directores españoles, que han sido elegidos en el propio centro, no se consideran miembros de la administración. Tienen tendencia a rechazar la toma de decisiones que afectan a un profesor. Los directores franceses, que son nombrados desde el exterior, se consideran a sí mismos parte de la administración y, por tanto, también intervienen poco sobre los profesores”

(BOSSARD, 1991:78-79)

Al considerar los rasgos distintivos del acceso a la dirección en diversos países europeos tenemos en cuenta las aportaciones de ALVAREZ (1991 y 1994b), de BAZ , BARDISA Y GARCÍA (1994), la sistematización efectuada por el Gobierno Vasco (1991), la revisión internacional de EURYDICE (1996) y el reciente trabajo de EGIDO (1998). A grandes rasgos, pueden establecerse tres grandes modelos directivos en Europa. Uno de los criterios básicos en el establecimiento de estos modelos es el proceso de acceso.

El informe de EURYDICE establece la existencia de dos procedimientos básicos de selección, según sea para un puesto específico, es decir, conocido de antemano, o sin referencia a un puesto concreto:

a) Selección posterior a un anuncio público para un puesto específico.

“basada en las aptitudes y los resultados de una evaluación realizada por los ministerios de los länder en Alemania.”

· “por las autoridades locales en Dinamarca, Finlandia y Suecia, por la autoridad educativa regional en Escocia, por la autoridad religiosa o un comité de selección en Irlanda...”

· “elección democrática del Consejo escolar del centro o del Conselho de Escola, en España y Portugal”.

b) Selección sin referencia a un puesto concreto.

“selección a través de una oposición organizada por el Ministerio, como ocurre en Francia y en Italia.

selección de la Académie a partir de una lista cualificada de aspirantes (en Francia para la enseñanza primaria).

selección basada en las aptitudes, características y expedientes, en Grecia.

selección realizada por el Consejo de gobierno bajo la recomendación del Ministerio de Educación, en Luxemburgo.”

EURYDICE (1996)

BAZ, BARDISA Y GARCÍA (1994) consideran la existencia de dos variables fundamentales : el órgano sobre el que recae la responsabilidad de realizar la selección y el procedimiento seguido. Combinando ambas variables aparecen tres modelos de selección del director a nivel europeo.

a) Selección realizada a nivel estatal mediante concurso-oposición.

b) Selección realizada por las autoridades educativas de demarcación, con la participación del centro

c) Elección en el propio centro escolar.

lo cual se corresponde con los tres grandes modelos directivos establecidos por ALVAREZ (1991) como se observa en el cuadro siguiente :

BAZ, BARDISA Y GARCÍA (1994)	Alvarez (1991)
*Selección realizada por el Ministerio de Educación mediante concurso-oposición.	Modelo centralista funcionarial
*Selección realizada por las autoridades educativas de demarcación territorial	Modelo descentralizado de mercado
*Elección en el propio centro escolar	Modelo centralista participativo

2.6. Síntesis de modelos directivos europeos según. BAZ Y OTROS, 1994 y ALVAREZ 1991

El modelo de mercado se encuentra, fundamentalmente, en los países del ámbito sajón: Gran Bretaña, Dinamarca, Alemania, Suecia, etc. La descentralización ha sido muy fuerte, razón por la cual los municipios o las comarcas adquieren gran protagonismo. La meta básica de todo el trabajo que se lleva a cabo en la escuela es el logro de los niveles fijados en el currículum nacional ; todo se pone al servicio de los resultados. El director desempeña un papel crucial en la dinámica del centro; debe planificar cuidadosamente el funcionamiento institucional y debe velar para que se lleve a cabo según lo planificado. El centro debe rendir cuentas públicamente de los resultados obtenidos por sus alumnos. En la designación del director tiene un papel clave la Administración Educativa, a través de un proceso de selección acorde con el perfil laboral preestablecido.

El modelo funcionarial centralizado es propio de los países mediterráneos : Italia, Francia y Grecia. Era el modelo vigente en España anterior a la LODE. El director ostenta la autoridad que le confiere el estado ; su objetivo básico es mantener el orden y velar para que el funcionamiento del centro se ajuste a lo dispuesto legalmente. Prioriza esta dimensión a las de tipo relacional. Esta sometido a un fuerte sistema de control a cargo de un servicio de inspección centralizada. Se accede a la dirección a través de un concurso oposición que, una vez aprobado, conduce a formar parte del cuerpo de directores, entendido como un colectivo específico, con una neta separación del colectivo docente.

El modelo participativo vigente en España y, con algunos matices, en Portugal, constituye un híbrido entre ambos. El director es un funcionario del estado (es por tanto un modelo funcional) y, a su vez, se prevé un papel importante a la comunidad educativa a través de su participación en el Consejo Escolar, el órgano máximo de dirección del centro que tiene, entre sus potestades, la elección del director (de forma similar a los modelos descentralizados). Ello no obstante, presenta también diferencias importantes con estos países en aspectos como el perfil y la formación previa requerida para el cargo, la temporalidad, la fuerte dependencia del colectivo docente, la inoperancia de los mecanismos internos de control; se basa todo en el control social, etc.

En conjunto, en lo que se refiere al acceso al cargo, se observa que, en líneas generales, cada uno de los perfiles directivos resultantes de los diversos modelos establecidos es coherente con una determinada manera de acceso al cargo. Un perfil gerencialista o managerial se basa en la selección del personal apropiado para el logro de los objetivos propuestos (con el riesgo de perder de vista los procesos intermedios); un perfil funcional, busca un director burócrata, que sepa ubicarse en el escalafón administrativo y, por tanto, interprete y aplique fielmente las instrucciones de la superioridad; finalmente, un perfil social, como el español, debe saber construirse su capacidad de influencia, tanto hacia arriba como hacia abajo, en su propia comunidad. En última instancia, es la comunidad quien le elige, es a ella a quien se debe y va a ser ella quien va a prestarle apoyo (siempre que se haya ganado su confianza) en caso de problemas.

Una segunda cuestión a considerar en relación al acceso a la dirección hace referencia a los requisitos previos exigibles para el acceso al cargo. Analizando los distintos países se puede constatar una primacía de la formación y de la experiencia pedagógica frente a la administrativa y de gestión. En casi todos los países analizados, la ley exige ser docente para presentarse como candidato a director. En muchos, también se requiere experiencia en el mismo nivel de enseñanza que el impartido en el centro que se va a dirigir, y acreditar un número determinado de años en la profesión.

También es cierto que algunos países están valorando la posibilidad de un acercamiento de la dirección escolar al modelo directivo de las empresas. En otros, se está estudiando la posibilidad de separar los ámbitos pedagógicos y de gestión,

ocupándose el director del centro de las cuestiones pedagógicas y delegando las administrativas en un profesional no docente, en una especie de gerente. Solamente Inglaterra y Gales no exigen como requisito que los candidatos sean docentes.

Entre los países que sí exigen la docencia previa, hay variaciones en cuanto al ámbito al que debe estar vinculado el candidato.

”Que el candidato esté ejerciendo en el propio centro educativo en el que se produce la vacante, tal es el caso de España y Portugal.

Que el candidato esté ejerciendo en algún centro de la demarcación territorial o circunscripción escolar correspondiente. ... Ejemplos de Gran Bretaña, Alemania o Dinamarca.

En algún centro de cualquier lugar del Estado, como Francia o Italia”.

(BAZ, BARDISA Y GARCIA, 1994: 67)

En cuanto a la formación inicial ha sido analizada por ALVAREZ (1996) quien considera los diversos modelos formativos europeos. Más recientemente, CABALLERO Y OTROS (2000) han efectuado un estudio empírico sobre niveles de formación de equipos directivos en Andalucía, donde constatan la insuficiencia de la formación inicial recibida. Finalmente, en lo que se refiere a la formación permanente durante el ejercicio del cargo VILLAR (1998) efectúa un recorrido por las principales tendencias europeas a partir del análisis de la situación de cuatro países: Hungría, Noruega, Holanda e Inglaterra y Gales.

2.3.2. El acceso a la dirección en España.

El proceso de acceso a la dirección característico del modelo directivo español, si bien constituye uno de sus elementos más distintivos (quizá el que más) no ha sido objeto de investigaciones que lo hayan considerado de forma monográfica. De ahí la pertinencia del presente estudio. Esta afirmación se refiere, obviamente, a su dimensión procesal, es decir, al conocimiento de lo que acontece a lo largo del proceso. Las aportaciones efectuadas hasta el momento en este aspecto se limitan a un enfoque descriptivo, a caracterizar “como debe ser” el acceso a la dirección, de acuerdo con lo que se desprende de la legislación básica.

Se ha prestado una mayor atención, en cambio a conocer cual es la percepción de la comunidad educativa en torno a las diversas posibilidades de designación de los directores. Así el informe del INCE (1998) analiza la opinión de los diversos sectores de

la Comunidad Educativa en relación a los posibles procedimientos de acceso a la dirección. Los resultados reflejan una confianza generalizada (sobre todo de los docentes) en el actual sistema.

Procedimiento	Total	Pública	Privada
Elección por el Consejo Escolar	45%	53%	27%
Elección por el Claustro de Profesores	34%	38%	26%
Designación directa por la Administración	5%	5%	4%
Designación directa del titular	13%	0%	39%
Ninguna de las anteriores	4%	3%	4%

2.7. Opinión de los colectivos respecto al procedimiento de designación de director (INCE, 1998)

Resultados similares se desprenden del estudio de TOMAS, BORRELL Y TEIXIDÓ, llevado a cabo en Cataluña, quienes recogen la opinión de los docentes³, los padres, los alumnos, contrastada con la opinión de los asistentes a las IV Jornadas sobre Dirección Escolar organizadas por el FEAEC (personas, por tanto, sensibilizadas, por la temática directiva) en torno a tres formas de acceso a la dirección: la elección por parte del Consejo Escolar, la designación por la Administración Educativa y la oposición.

Procedimiento de acceso	TOTALMENTE								NADA	
	de acuerdo (%)								de acuerdo (%)	
1. Elección por el Consejo Escolar	59	59,8	18,2	15,9	7,8	4,9	8,3	2,4	6,3	11
2. Designación directa por la Administración	65,4	44,8	12,3	20,7	9,9	13,8	2,5	5,2	8,6	10,3
3. Por Oposición	5,9	7,3	6,9	17,1	16,7	12,2	18,2	12,2	42,9	40,2
4. Otros procedimientos	8,6	3,4	9,9	15,5	23,5	19	28,4	13,8	25,9	37,9
	12,2	11	13,9	19,5	20	24,4	14,5	17,1	28,9	14,6
	14,8	12,1	24,7	22,4	32,1	22,4	18,5	19	4,9	13,8
	6,9	6,1	3,7	2,4	4,1	7,3	0,9	4,9	3,9	7,3
	2,5	12,1	4,9	3,4	11,1	1,7	2,5	0	3,7	5,2

2.8. Valoración del procedimiento de acceso a la dirección. (TOMÁS, BORRELL Y TEIXIDÓ, 1998 :51)

³ En la interpretación de los porcentajes que aparecen en la tabla, las cuatro cifras que aparecen en cada una de las casillas corresponden a :

superior izquierda	profesorado
superior derecha	padres y madres
inferior izquierda	alumnos
inferior derecha	asistentes a las VI Jornadas de Dirección Escolar. Barcelona 1996

Se pone de manifiesto que la elección es el procedimiento preferido y, en cambio, la designación directa por la Administración y la oposición son bastante rechazados, especialmente por el colectivo docente.

Finalmente, habría que considerar también en este apartado las investigaciones y resultados de encuestas donde se constata la insuficiencia de candidatos a la dirección, que se ha desprendido de los reiterados informes del Consejo Escolar del Estado. Ello nos llevaría a plantearnos el tema de la cuestión directiva y de la ausencia de candidatos que ya han sido tratado en 1.3. y 1.3.1., respectivamente.

3. Los factores mentales de los candidatos

La dirección de centros educativos constituye un fenómeno complejo, con múltiples elementos interdependientes y estrechamente relacionados, que puede ser abordada desde diferentes perspectivas de estudio. Podríamos entenderla, empleando una imagen gráfica, como un poliedro de múltiples caras, considerando que los elementos que conforman el cuerpo son únicos pero, en cambio, presentan una relevancia y consideración distinta en función del punto de mira que adoptemos, es decir, de la cara del poliedro a través de la cual intentemos acceder al estudio de la realidad interna. Así podríamos analizarla desde una perspectiva legal, organizacional... y, también, teniendo en cuenta las personas que ejercen esta función, desde un enfoque psicológico, sociológico, político, etc. Cada uno de estos enfoques, en tanto que sustentados en teorías parciales de explicación de la realidad, nos permitiría formarnos un punto de vista particular en torno de la misma. La perspectiva de análisis que adoptamos en la presente investigación toma un carácter marcadamente social, entendiendo que la relación entre el posible candidato a la dirección y los diversos colectivos integrados en la Comunidad Escolar se encuentra afectada por los significados que, de manera mutua, unos atribuyen a la conducta de los otros.

Antes de avanzar en la fundamentación teórica que justifica el enfoque dado al estudio, parece indispensable dar cuenta de las razones que, desde nuestra perspectiva,

nos legitiman en la osadía de abordar el estudio de los factores internos de la dirección de centros educativos.

Las teorías y los estudios realizados en torno a la organización y a la dirección escolar han considerado diversos focos de interés que, de forma general, WILLOWER (1986:29) agrupa en cuatro grandes áreas: contexto, organización, cultura y posición. El presente estudio, en tanto que intenta reflejar los posicionamientos de los candidatos en torno al proceso de acceso al cargo, se enmarca dentro de los planteamientos culturales. Aún así, no se pierden de vista, como marcos de referencia, los otros tres componentes citados.

El estudio de la dirección escolar desde una perspectiva cultural ha de tener en cuenta, entre otros aspectos, los factores internos (percepciones, valores, creencias, expectativas...) referidos a la dirección, en general, y en nuestro caso concreto, al proceso de acceso al cargo, los cuales influyen en la conducta organizacional. La consideración de estos aspectos hace necesaria y pertinente la adopción de los planteamientos sociocognitivos ya que "el estudio de la dimensión psicológica del comportamiento de las personas en el seno de las organizaciones constituye un aspecto fundamental para comprender las conductas de los actores organizacionales." (PEIRÓ, 1990:59)

Desde esta perspectiva, iniciamos el presente bloque considerando las características de la conducta humana en el seno de las organizaciones, prestando una especial atención a ver cómo se encuentra influida por las percepciones de sus miembros y a considerar su dimensión social. A continuación veremos como el estudio de las organizaciones, inicialmente realizado desde posicionamientos racionalistas, con las aportaciones realizadas por la teoría del procesamiento de la información y por los modelos políticos, dan lugar al acercamiento sociocognitivo, el cual presenta unas características especiales en el caso de las organizaciones escolares (HANDY y AITKEN, 1984: 34 y ss). Finalmente, en la última parte, dedicada a la consideración de los factores internos de la dirección, se exponen las líneas maestras seguidas por la investigación cognitiva en torno de la dirección.

3.1. La conducta humana en las organizaciones

La conducta de las personas humanas, tal y como se ha puesto de manifiesto

desde diversas ramas de la Psicología depende de dos grandes dimensiones: de la propia persona y del ambiente en el cual se mueve. En los últimos años, a raíz del énfasis otorgado a las variables contextuales, la hipótesis consistente en considerar los rasgos de personalidad como predictores del comportamiento ha perdido vitalidad y ha dado lugar a nuevos enfoques de tipo situacional. Las dimensiones de personalidad (inteligencia, aptitudes ...), aunque controlan muy poco la variación de la conducta en comparación con la influencia ejercida por las variables de situación, no podemos obviar que, de una forma u otra, afectan el comportamiento organizacional: una posibilidad consiste en considerarlas moduladoras de las relaciones más fuertes entre aspectos situacionales y las conductas.

En la consideración de las diferencias ambientales que afectan el comportamiento, de una parte se tiene en cuenta la influencia de los estímulos externos y, de otra, se destaca el carácter predominantemente social que afecta el comportamiento humano. En relación a este último aspecto, si bien se señala la influencia del entorno social, se trata de un afirmación muy genérica que, en realidad, es difícil de operativizar.

El intento de acceder al estudio de la conducta del ser humano en su propio contexto ha llevado al estudio del comportamiento organizacional. Las organizaciones complejas constituyen uno de los elementos más importantes para entender el funcionamiento de las sociedades modernas.

Han sido varios los autores que han formulado teorías explicativas de la relación entre el individuo y la organización; de forma general parten de la idea que tanto las personas como la organización buscasen sus propios objetivos en la interacción mutua y, a la vez, ambos contribuyen a la satisfacción de las demandas del otro con recursos propios: se trata de una compleja simbiosis individuo-organización. La organización aporta al sujeto unas determinadas expectativas respecto al trabajo que ha de hacer y su contribución a la consecución de los fines organizacionales. La persona humana, a su vez, es portadora de una serie de objetivos y necesidades que trata de obtener en el seno de la organización y, como contraprestación, aplica un conjunto de saberes, habilidades, trabajo, etc. que son de utilidad para la actividad de la organización.

Así, la conducta de una persona determinada se encuentra, en buena parte, influida o regulada por el contexto organizacional en el cual se desarrolla. La

organización, al transmitir sus expectativas a sus miembros, delimita cuáles son las conductas aceptables y establece las condiciones mínimas para permanecer en ella. Para reducir la incertidumbre de los miembros en relación a su situación en el seno de la organización se utiliza un conjunto variado de recursos: sistemas de selección, procesos de formación, sistemas de control, etc.

Cuando postulamos que la conducta de un individuo en la organización se encuentra influida por sus percepciones tenemos en consideración el proceso por el cual el individuo recibe una gran cantidad de información mediante estímulos físicos y sociales que provienen de la organización. Normalmente la cantidad de información que llega a un individuo es mayor que la que puede procesar y, entonces, se impone un proceso de selección en el cual juegan un papel importante la atención y algunas características internas de la persona: motivación, características cognitivas y de personalidad, etc.

A través de la percepción la persona conoce a los otros y al mundo que le rodea. Los individuos reciben información diversa, de múltiples fuentes, que intentan sintetizar con tal de adaptarse mejor al medio y construir su propia personalidad en relación al mundo donde viven. La persona, al relacionarse con su entorno, ha de interpretarlo según su forma peculiar de percibir la realidad; este proceso será básico para la formación de actitudes y para la consolidación de pautas de conducta estables. Así, las personas integran su experiencia pasada y son capaces de interpretar la realidad incluso cuando no tienen suficiente información.

Las características del proceso perceptivo nos alertan sobre la importancia de la organización percibida, considerándola como uno de los factores más importantes para comprender el comportamiento organizacional.

"La importancia de la percepción en las organizaciones radica en que la gente debe interactuar para desarrollar sus actividades e, inevitablemente, cuando diversos individuos se encuentran implicados en una determinada tarea pueden surgir diversos puntos de vista que les obligarán a modificar sus propias interpretaciones hasta conseguir ponerse de acuerdo sobre la forma más satisfactoria de percibir y de interpretar las acciones a ejercer en relación a las acciones que han de desarrollar conjuntamente"

(RODRÍGUEZ, 1988:44)

Asimismo, no todas las partes y aspectos de la organización están igualmente al alcance del individuo y, por tanto, serán percibidas de modo distinto. La mayor parte de

la influencia que la organización ejerce sobre cada uno de sus miembros proviene del entorno físico y social (compañeros) donde desarrolla su actividad. Desde esta óptica se entiende que las percepciones que sobre el centro educativo tiene el director sean diferentes de las que tiene un profesor. Cuando una persona no comprende bien el punto de vista de otra persona, puede ser debido a que la primera aplica sus propias percepciones y marcos de referencia para explicar la conducta de la segunda. Este hecho crea dificultades de comunicación, tanto en el trabajo docente, como en los procesos de negociación con la dirección, como en otras situaciones.

Todos estos aspectos han sido tenidos en cuenta en la investigación organizacional, particularmente en todo aquello que hace referencia al clima escolar, aspecto que FERRÁNDEZ (1990) considera objeto de estudio específico de la Organización Escolar. De hecho, el propio concepto de clima surge a partir del descubrimiento que la organización es un entorno psicológicamente significativo para sus miembros.

Desde estos posicionamientos se desarrollan instrumentos diversos para evaluar la percepción de la estructura y el clima organizacionales, los cuales permiten establecer unas relaciones entre estas percepciones y algunas dimensiones de las organizaciones tales como el tamaño, el nivel de jerarquización, la centralización, etc. En conjunto, los diversos estudios refuerzan la idea que el comportamiento de los miembros se encuentra claramente afectado por la percepción subjetiva que cada uno de los miembros tiene de la organización.

Esta percepción no sólo es importante por sí misma, sino que constituye un proceso esencial para la formación de actitudes, mediante las cuales el individuo tiende a dirigir sus respuestas hacia las personas, los objetos o las situaciones, ayudándole a definir su propia personalidad y el campo de acción.

Uno de los comportamientos sociales de mayor relevancia organizacional es el liderazgo. Este factor ha sido estudiado desde diferentes perspectivas: como un atributo de la personalidad, como una característica de determinadas posiciones o cargos y como un atributo de determinados comportamientos. La esencia del liderazgo se encuentra en el incremento de la influencia que lleva a la extensión de las bases del poder más allá de lo que está establecido en la organización. Así, integra el poder referencial (que depende

de la atracción entre el líder y sus seguidores), el poder de experto (que depende de un conjunto de conocimientos y habilidades), juntamente con el poder otorgado por la organización, como autoridad legítima.

En conjunto, a partir de las características apuntadas, se observa que en el estudio del comportamiento de los individuos en las organizaciones, se tienen en cuenta las dimensiones cognitivas, emocionales y personales del sujeto; así, se considera su comportamiento como el resultado de acciones con sentido y no como simples reacciones físicas o fisiológicas. La consideración de las características que hacen referencia a aspectos cognitivos y sociales nos conduce a tratar el acercamiento sociocognitivo a las organizaciones.

3.1.1. Dimensión sociocognitiva de la organización

La necesidad de considerar las dimensiones cognitivas de los sujetos para comprender su comportamiento organizacional es puesta de manifiesto por NAYLOR, PRITCHARD Y ILGEN (1980) –citados por PEIRÓ, 1990:60—quienes establecen un modelo explicativo del comportamiento de los individuos en las organizaciones que se basa en tres premisas:

- a) La conducta del individuo es *racional*.
- b) El criterio fundamental para seleccionar las acciones a realizar consiste en considerar que la actuación individual tiende a *maximizar los efectos positivos* y a minimizar los negativos.
- c) El entorno en el cual el ser humano se mueve para la determinación de la conducta a seguir es básicamente *probabilístico*, es decir, hay una determinada probabilidad que un suceso tenga lugar, la cual se entiende como la interrelación entre determinados hechos, o entre un hecho y sus consecuencias. El conocimiento y la previsión de estas relaciones son básicas para la comprensión de la conducta humana.

Considerando la incertidumbre que caracteriza el mundo actual, las teorías del comportamiento humano intentan hacer evidente la existencia de mecanismos mentales que permiten controlar esta incertidumbre. En esta tesitura, el conocimiento de las relaciones de contingencia entre determinados acontecimientos (entre la actuación y los resultados conseguidos; entre los resultados y la evaluación que el propio sujeto u otros hacen; entre la evaluación y los resultados que de ella se derivan) cobra una importancia

fundamental par entender la conducta humana. Con esta intención, los autores citados integran un conjunto de variables ambientales, de percepción y de autopercepción ante la situación, de dimensiones afectivas, junto con la introducción de una serie de procesos cognitivos que configuran un modelo complejo del comportamiento humano en las organizaciones.

Este enfoque implica una acercamiento al análisis del comportamiento organizacional y de las propias organizaciones, consideradas a nivel global, desde una aproximación cognitiva, próxima a las teorías de la cognición social. Plantea la necesidad de conocer los procesos cognitivos organizacionales, partiendo de una concepción de la organización como una realidad socialmente construida, con el objetivo de iniciar estrategias de renovación y de mejora. El reconocimiento de este hecho, no obstante, no significa el olvido de otros enfoques que aporten otros ángulos de comprensión de la realidad; caer en esta trampa significaría entrar en una situación de reduccionismo cognitivo.

3.2. La formación de conocimiento social

El estudio del conocimiento de los fenómenos sociales, entendido como un proceso psicológico básico por el cual las personas categorizan, describen, interpretan y predicen tanto las propias conductas como las situaciones de interacción social y los sucesos sociales (GARZÓN, 1984:71), ha devenido la orientación predominante en la psicología social, en tanto que trata de las formas de obtener diversos tipos de informaciones relevantes respecto de los otros o de nosotros mismos que nos permite formarnos una explicación de los acontecimientos sociales. El conocimiento social, por tanto, hace referencia a la manera como el sistema psíquico del individuo se forma una comprensión de la realidad y le proporciona explicaciones.

En el proceso de construcción del conocimiento social la persona, en primer lugar, trata de obtener informaciones relevantes referidas a la persona o al acontecimiento en torno del cual quiere formarse un concepto. En este proceso de acumulación de la información tienen un papel básico las percepciones y las expectativas en tanto que constituyen la vía natural de acceso de información social al individuo. A partir de esta información, se inicia un complejo proceso mental, en el cual se realizan operaciones diversas entre las cuales destacan las de categorización y

atribución, las cuales permiten al sujeto describir, interpretar y predecir los acontecimientos, es decir, construir conocimiento social.

En lo referente a la caracterización de las operaciones mentales hasta ahora referidas, entendemos la categorización como un proceso por el cual el sujeto identifica estímulos sociales con patrones y categorías internos de su sistema cognitivo, los cuales son aprendidos directamente a través de la interacción social o bien son transmitido culturalmente. Para la persona es extremadamente importante identificar los objetos y asignarles una estructura significativa; así, cuando tenemos que afrontar un hecho o una situación social nueva, podemos compararlos con el archivo que tenemos almacenado en la memoria. Esta correspondencia entre lo que es nuevo y lo que es viejo se encuentra en la base del proceso de categorización.

Al categorizar se organiza el entorno en categorías de sucesos sociales (personas o acontecimientos) que son equivalentes o similares para las acciones o pensamientos del perceptor. Asimismo, podemos plantearnos porqué incluimos una información en una categoría determinada en lugar de en otra. De hecho, un atributo puede definir más de una categoría y, en cambio, el sujeto siempre la incluye en la misma. Es decir, dada la flexibilidad de las categorías, nos comportamos como si las características distintivas de cada una respecto del resto fueran mutuamente excluyentes. De esta premisa se desprende que unas categorías son utilizadas con más frecuencia que otras. Es decir, usamos más aquellas categorías que se nos presentan como más accesibles, que tenemos más a mano.

Las operaciones de atribución constituyen el principal aspecto que diferencia la percepción según el tipo de objeto percibido. La percepción de un objeto físico significa, a grandes rasgos, hacerse cargo de sus características morfológicas: color, tamaño, etc. Percibir una persona o un hecho social, en cambio, es una cuestión infinitamente más complicada. Aunque pueda interesarnos percibir la apariencia externa, aquello que más nos intriga es descubrir las cualidades internas, las motivaciones, los rasgos de personalidad, las intenciones, los estados de ánimo, etc. Todos estos factores no se pueden captar directamente, lo cual nos obliga a activar mecanismos de inferencia y de atribución: los únicos capaces de procesar este tipo de datos. Así, bajo la denominación tradicional de teorías de la atribución, se incluyen un conjunto de procesos cognitivos

que elaboran la información para llegar a la construcción de conocimiento social en un intento de explicar y predecir las situaciones sociales del entorno.

La atribución nos ayuda a conseguir un medio estable y coherente, nos proporciona una descripción económica y adecuada de los acontecimientos, y determina aquello que esperamos que ocurra y la manera como reaccionaremos cuando eso suceda. Las personas van más allá de la información dada; mediante las teorías de la atribución causal (HEIDER, 1984) o, simplemente, a través de las explicaciones de sentido común (ANTAKI Y FIELDING, 1981), intentamos encontrar las razones que dan cuenta de las causas de los sucesos, tanto de la propia conducta como de la de los otros. Asimismo, como las estructuras son representaciones esquemáticas de la realidad externa, existe la posibilidad que se produzcan una serie de distorsiones que conocemos con el nombre de "sesgos". Entendemos como "sesgo" la tendencia a desviarse de la realidad de los hechos en la utilización de estrategias de conocimiento. La existencia de estos errores constituye una de las grandes diferencias entre el conocimiento científico y el conocimiento social.

Dentro de este complejo proceso de construcción de conocimiento social, nuestro interés más inmediato se centrará en el estudio de las percepciones y expectativas entendidas como elementos básicos, en tanto que actividades cognoscitivas de entrada de información social al individuo, para acceder al conocimiento de los factores internos que inciden en la dirección escolar. Así pues, los epígrafes que vienen a continuación se dedican a caracterizar con más detenimiento cada uno de estos constructos. El hecho que, a pesar de sus diferencias intrínsecas, los hayamos considerado conjuntamente obedece a la estrecha interconexión existente entre los dos constructos; de alguna manera podemos decir que se trata de una relación circular ya que las percepciones generan expectativas y las expectativas conforman percepciones: la percepción que tenemos de una persona hace que nos formemos unas determinadas expectativas con respecto a ella e, inversamente, el hecho que esperemos alguna cosa de alguien hace que la percibamos de manera diferente.

3.2.1. Percepción social

Los procesos de percepción constituyen los fundamentos del edificio del conocimiento humano en tanto que se encuentran en la base de las adaptaciones que la

persona realiza para dar respuestas óptimas a las demandas y requerimientos del entorno. Los mecanismos perceptivos de la persona humana son los mismos tanto para la percepción de objetos inanimados como para los objetos sociales (personas y acontecimientos)⁴, aunque los procesos mentales seguidos en cada caso presentan notables diferencias. En el primer caso, normalmente, con la estimulación sensorial es suficiente; en la percepción de personas y de acontecimientos sociales, en cambio, se pone en funcionamiento un conjunto diverso de actividades cognoscitivas como reconocer una persona vista en una ocasión anterior, distinguir sujetos con determinados rasgos psicológicos, etc. la realización de las cuales supone un abanico de operaciones lógicas: atribución, deducción, generalización que, de manera genérica, agrupamos bajo la denominación de percepción social.

En resumen, el hecho que en la percepción social predominen los juicios evaluativos y las inferencias respecto de los estados e intenciones de los otros, la diferencia claramente de la percepción de objetos físicos, más factual y objetiva. Una segunda diferencia básica está en el hecho que la validez de los juicios de percepción social es difícil de demostrar, bien al contrario de lo que pasa con la percepción de objetos.

Una vez constatada la singularidad del proceso de percepción social, intentaremos describir y analizar los rasgos más relevantes del modelo teórico propuesto por HARGREAVES (1986:36), que da cuenta del proceso a través del cual el individuo conoce, se representa, juzga o se forma una impresión de un objeto social. Se trata de un modelo basado en la teoría del procesamiento de la información, que postula la existencia de dos mecanismos mentales básicos: la deducción y la atribución en la formación del conocimiento social. Los procesos de deducción se ponen en funcionamiento para organizar todo el conjunto de informaciones que el perceptor posee sobre el objeto percibido. Normalmente, las personas no utilizan toda la información que poseen, sino que seleccionan determinados aspectos a través de un proceso de integración y de elaboración de manera que quede organizada en un todo homogéneo. Aun así, los procesos de selección y de organización sólo pueden ser diferenciados

⁴ Entendemos la percepción como una actividad cognoscitiva de entrada de información externa al individuo en la que el perceptor tiene un papel activo, dado que selecciona, organiza e interpreta la información en función de los datos y de las propias disposiciones (expectativas, deseos, etc.

teóricamente; en realidad se relacionan de manera muy compleja. La información fundamental que se considera en la percepción interpersonal es de orden material: sobre todo, la edad y el sexo. También tenemos en cuenta aspectos como la expresión facial, los gestos, etc. Otras informaciones provienen del contexto relacional: los roles⁵ que desarrolla, las diversas categorizaciones sociales, los estereotipos, etc. En la percepción, las personas poseemos una teoría implícita de la personalidad, es decir, una tendencia a creer que determinados rasgos se presentan conjuntamente. Esta teoría se lleva a la acción cuando efectuamos deducciones y organizamos nuestras percepciones e impresiones respecto de los otros y, por tanto, actúa como una guía en el proceso perceptivo.

El segundo proceso en la organización de nuestras percepciones de los otros es la atribución, es decir, a partir de las deducciones que hacemos, atribuimos a la otra persona unas cualidades determinadas. La atribución no se limita únicamente a los rasgos de personalidad, sino también a los motivos e intenciones. Cuando erramos en la atribución de motivos surgen los malentendidos. La atribución de intenciones y motivos constituye un intento de dotar de sentido el comportamiento del otro; el significado que atribuimos al comportamiento del otro varía en función de las interacciones y motivos atribuidos.

Una vez que nos hemos formado una descripción del otro tendemos a oponernos a cualquier información nueva que amenace la lógica de la estructura construida. Las primeras impresiones, obtenidas de generalizaciones a partir de experiencias previas que hemos tenido con personas y con situaciones similares (MCDAVID y HARARI, 1979:249) son importantes porque por encima de la base de la información inicial apuntalamos nuestra opinión sobre otra persona que no cambiamos con facilidad.

La formación de impresiones tiene una función económica; la capacidad para organizar en categorías todo el conjunto de datos que tenemos al alcance constituye uno de los mecanismos que más trabajo ahorra a la mente humana. Cuando conocemos a una persona por primera vez intentamos descubrir información a partir de la cual nos será

⁵ Los roles establecen categorías de seres humanos. La interacción con la otra persona es más fácil cuando descubrimos su posición en la organización. Los roles estructuran y orientan la interacción; por eso es habitual la búsqueda de información referente al otro en la fase inicial de una relación. La categorización del otro en función del rol ejerce una profunda influencia sobre la asignación de significados.

fácil categorizarla. Una vez realizadas las categorizaciones básicas estamos preparados para interactuar con ella.

A partir de la selección de datos y con los medios con los que los datos se organizan e interpretan (deducción y atribución) el perceptor se forma el concepto del otro (o de un hecho social). Así, siempre que piense o interactúe con esta persona, se activará el concepto que de ella posee. Ahora bien, cuando se cree conocer relativamente bien al otro, este concepto estable influye en la selección y organización de toda la información ulterior, es decir, se usa para predecir el comportamiento futuro. Las primeras impresiones, asimismo, constituyen una hipótesis transitoria sobre el otro; cuando la interacción es continuada y se tiene acceso a información adicional, la hipótesis operante se acepta y se perfila o bien se rechaza y se reemplaza.

Como producto final de todo el proceso, el perceptor se forma un determinado concepto de la persona o del hecho social, el cual, teniendo presente que se encuentra en la base del desarrollo de previsiones y expectativas respecto del comportamiento de los otros, puede tener incidencia en el comportamiento social de la persona percibida. Es decir, cuando nos sabemos percibidos por otro, podemos alterar deliberadamente nuestro comportamiento con tal que la otra persona se forme un determinado concepto de nosotros; este fenómeno es conocido como dirección controlada de impresiones.

3.2.2. Percepción de uno mismo

En el proceso de interacción social, no nos limitamos a tratar de dar explicaciones a las conductas de los otros, sino que también escrutamos nuestro interior para explicarnos nuestra propia manera de ser y de actuar. Para designar la manera como las personas llegan a tener consciencia de si mismas se usan las denominaciones percepción de uno mismo, autoconcepto o autoimagen, las cuales incluyen todo aquello que la persona considera que es en un momento determinado unificando la complejidad del pasado en un presente consecuente y actuando como punto de partida para el futuro. Es decir, la persona humana no sólo tiene una percepción de lo que es y de lo que ha sido, sino también de lo que quiere llegar a ser.

El interés para acceder al proceso por el cual las personas se conocen a si mismas se encuentra estrechamente vinculado a los postulados del interaccionismo simbólico, los cuales utilizan la metáfora de la contemplación física delante de un espejo para

ejemplificar el proceso mental por el cual utilizamos las actitudes de las otras personas hacia nosotros a fin de conocer cómo somos en realidad: al igual que ante el espejo el individuo puede evaluar si su apariencia física es aceptable, las reacciones de los otros proporcionan a la persona un feed-back de cómo lo perciben y puede descubrir si hay acuerdo o desacuerdo con la manera en que él se autopercibe.

En la interacción social, el comportamiento de una persona se encuentra influido no por los actos de las otras personas sino por el significado (intención, motivos, etc.) que se asigna a los actos del otro. Así, lo más característico y distintivo que toda persona piensa poseer: su personalidad, no es sino el fruto de interiorizar y asimilar experiencias sociales o, por decirlo de otra manera, es la imagen del espejo en el que se ve reflejado en los otros.

La persona en el lugar de trabajo puede ser muy distinta de como es en casa o bien en la partida de cartas con los amigos porque los roles que se ejercen en cada ocasión son muy distintos. La posición que un individuo ocupa en la sociedad comporta afrontar exigencias ante las cuales tiene que adoptar un patrón estable de conducta: se trata de una respuesta a las expectativas de los otros. Normalmente, en la compleja sociedad organizada en la que vivimos, la persona pertenece a muchos grupos, lo que la lleva a poseer muchos "uno mismos" sociales, tantos como grupos a los que pertenece.

En la persona adulta la imagen de uno mismo se ha ido estructurando y refinando progresivamente en función de los roles que ejerce. Parece que la autoidentidad está constituida por categorías sociales a las que se encuentra asignada en combinación con las relaciones de rol que mantiene delante de los otros. El adulto puede ocupar e integrar simultáneamente un número considerable de categorías de funciones. La noción de pertenencia social (FISCHER, 1990:17) da cuenta del hecho que los individuos se encuentran situados en algún lugar, se autoincluyen dentro de unas categorías sociales determinadas y aceptan, de una manera más o menos explícita, sus valores. Así las personas presentan una mayor tendencia a autodescribirse en términos de roles (edad, sexo, ocupación laboral, ocio...) que a dar información referida a sentimientos o actitudes (emotivo, inteligente, amable, inquieto...) Cuando nos autodescribimos, de alguna manera, nos diferenciamos de otras personas y, por tanto, especificar los roles que ejercemos constituye la manera más fácil de distinguirnos de los demás. Cuando

tratamos de expresar aquellos aspectos menos tangibles de uno mismo, entonces confiamos en las evaluaciones que nos hacen los otros; si nos autocalificamos como "amables" o "inteligentes" lo hacemos porque los otros dicen que lo somos o nos tratan como si lo fuéramos. Nuestra identidad, en consecuencia, se encuentra en función de la sociedad: la identidad es social en su origen, social en su mantenimiento y social en su desarrollo y cambio (HARGREAVES, 1986:25).

Una vez desarrollado, el concepto de uno mismo dirige la admisión de nuevas informaciones, es decir, constituye un marco de referencia permanente para interpretar las nuevas experiencias: la información que es congruente con la existente, es admitida de manera inmediata; la información no consistente, en cambio, pasa por un proceso de filtro. De vez en cuando, a pesar de todo, es necesario un ajuste y una revisión de los conceptos existentes. La diversa disponibilidad a revisar o cambiar el concepto de uno mismo constituye un aspecto del propio uno mismo: la rigidez excesiva comporta una utilización de los procesos defensivos de la percepción que conducen a una distorsión en relación del uno mismo verdadero que dificulta la adaptación a un mundo cambiante que suscita demandas variables. Por otra parte, un concepto de uno mismo excesivamente flexible tampoco es de utilidad porque no consigue la necesaria consistencia.

3.2.3. Expectativas

Las expectativas, consideradas en el marco general de los procesos a través de los cuales la persona obtiene información relevante para la relación interpersonal, constituyen actividades cognoscitivas mediante las cuales se forman estimaciones subjetivas (hace predicciones) relativas al hecho que un acontecimiento determinado suceda.

La percepción de personas implica la conceptualización de unas personas sobre otras; las expectativas, en cambio, constituyen una inferencia a esta conceptualización que apunta las posibles acciones o reacciones imaginadas o esperadas de unos sujetos hacia otros (RODRÍGUEZ, 1991). Así, la relación que se establece entre percepciones y expectativas es circular ya que las percepciones generan expectativas y las expectativas conforman las percepciones. Las expectativas son elementos esenciales en la percepción

de personas, incluso cuando nos comportamos como observadores pasivos de una escena social: cuando vemos a una persona en una situación determinada, inevitablemente, tendemos a asociar la acción que observamos con aquello que esperamos observar. Estas expectativas son producto de nuestra historia pasada como actores en situaciones similares, o bien, simplemente, como observadores de la interacción social. Ante una determinada situación todo el mundo tiene, al menos, una idea de lo que implica y del comportamiento habitual de la mayoría de la gente. Tras esta idea general tenemos, además, ideas diferenciadas de cómo diversas clases de personas se comportarían en cada situación concreta.

Normalmente, afrontamos las interacciones con los otros teniendo diversas expectativas sobre lo que pasará. Pueden ser vagas, pueden llevar asociadas una gran cantidad de posibilidades... pero, en cualquier caso, por ínfimas que sean, siempre están. Van desde las predicciones que bordean la banalidad (el conductor se parará en la esquina, delante de la luz roja) hasta las hipótesis más arriesgadas (el profesor interpretará mi comentario sarcástico como una broma y, por tanto, no reaccionará de manera violenta). Al tratarse de inferencias de la conducta esperada, constituyen valoraciones o hipótesis dirigidas al futuro, las cuales hacen posible predecir la conducta de las otras personas y, a su vez, nos permiten ajustar nuestra propia conducta. Esta función confiere a las expectativas una importancia crucial en la conducta social.

En lo referente a la influencia de las expectativas en la percepción social, en la mayor parte de estudios han sido consideradas como un aspecto problemático para el conocimiento correcto de la realidad social, ya que comportan el riesgo de una cierta deformación de la realidad. Así se pone de manifiesto en el tratamiento dado a dos aspectos que han sido objeto de una amplia investigación social. Nos referimos a las expectativas que se cumplen en si mismas (el conocido efecto Pigmalión, es decir, expectativas que, aunque son inicialmente erróneas, dan lugar a un comportamiento consistente en la otra persona) i a los sesgos perceptuales por los cuales los perceptores con frecuencia interpretan, recuerdan o explican los acontecimientos sociales de manera consistente con sus expectativas.

Al considerar las repercusiones que se derivan de la inexactitud de las expectativas, JUSSIM (1990:16), a raíz del análisis de buena parte de las investigaciones

sobre el tema, llega a la conclusión que la importancia que se les ha dado es excesiva, ya que hace falta tener en consideración los efectos limitadores de la precisión en las expectativas. Desde esta posición, (BROPHY, 1983) argumenta que la exactitud constituye una característica de la previsión de la realidad social. Si consideramos las expectativas como una representación fiel de la realidad, pueden reflejar la existencia de problemas sociales sin que, necesariamente, tengan que contribuir a crearlos.

En síntesis, distinguimos dos enfoques básicos a la hora de tratar la relación de las expectativas con la realidad social: por una parte, podemos considerar las expectativas como creadoras de problemas sociales y, por la otra, podemos considerar que únicamente reflejan su existencia, sin participar en su creación.

3.3. Reciprocidad en el proceso de construcción de conocimiento social

El interés por el estudio de las percepciones y expectativas generadas en torno a los candidatos a la dirección de centros educativos surge a raíz de considerar estos procesos cognitivos como elementos fundamentales para acceder a las concepciones que se encuentran en la base de su comportamiento, es decir, que van a determinar la manera como van a actuar a lo largo del proceso.

En la definición de la situación de interacción, juega un papel fundamental el concepto que uno se ha formado de la otra persona, el cual, a su vez, depende de la información que tenemos de ella (entre otras cosas, sobre cómo la percibimos y qué esperamos de ella). Esta información, básicamente, la obtenemos desde dos perspectivas: de forma directa y de forma indirecta. Así, esta última parte del capítulo se dedica a exponer las perspectivas desde las cuales obtenemos la información considerando las aportaciones de la metacognición.

Un aspecto crucial en el proceso de interacción recae en la adquisición de información relativa al otro. Normalmente, desde el inicio de cualquier interacción (muchas veces, incluso antes) la persona humana se ocupa de conseguir información de la persona con la que interactúa. Los interrogantes rectores de la búsqueda informativa son diversos; en la mayor parte de las ocasiones, de una u otra manera, intentamos dar respuesta a cuestiones como ¿cuál es el rol del otro?, ¿cómo percibe su rol?, ¿qué objetivos se propone? o bien, dicho en otras palabras, ¿qué espera la otra persona de la

interacción?...

Cada uno de los participantes en la interacción social selecciona una información determinada del comportamiento de la otra persona y hace deducciones y atribuciones en relación a su rol, sus intenciones, motivaciones, personalidad, etc. Una vez deducidas todas estas informaciones, en un proceso que es simultáneo en las diversas personas intervinientes (ya sean dos o bien un número mayor) cada uno se forma un concepto del otro que influye en su comportamiento hacia la otra persona. Obviamente, en la mayor parte de las interacciones, cuando hay un conocimiento previo, el concepto del otro ya se había formado con anterioridad, a lo largo de las interacciones pasadas; asimismo, cada nuevo contacto ofrece la posibilidad de confirmar o de modificar el concepto primitivo.

En el proceso de derivación de información, además del concepto que nos formamos de la otra persona (perspectiva directa), nos formamos también una idea del concepto que tiene el otro de nosotros (perspectiva indirecta). Esta situación se hace evidente cuando, al llegar a cierto grado de sinceridad y confianza con la otra persona, le pedimos que nos diga qué piensa de nosotros, qué concepto tiene, o bien en el interés que mostramos cuando, de forma espontánea o intencionada, recibimos alguna información en torno a nosotros mismos, la cual, de una manera u otra, nos da indicios para continuar actuando de la misma manera (mantenimiento del concepto que los otros tienen de nosotros) o para modificar o reformar nuestra actuación.

En resumen, el comportamiento de los candidatos a la dirección en relación con los padres, por ejemplo, se encuentra influido tanto por el concepto que tenga de los padres como por el concepto que crea que los padres tienen de él. Y, recíprocamente, el comportamiento de los padres ante el candidato también estará influido por el concepto que crean que tiene de ellos. Se trata de dar respuesta a las preguntas ¿qué rol cree el otro que es mi rol?, ¿de qué manera cree el otro que yo me voy a comportar?. ¿qué cosas cree el otro que yo espero de él?, ¿qué motivaciones me imputa el otro para hacer tal cosa?

3.4. Delimitación de algunos factores mentales clave a lo largo del proceso de acceso a la dirección

Una vez puesta de manifiesto la importancia de los factores mentales de los candidatos a la dirección y, después de haber analizado, siguiendo los trabajos realizados por TEIXIDÓ (1996a) los principales constructos teóricos que, desde una aproximación sociocognitiva, nos ofrecen una explicación de la manera como los individuos y, por tanto, también los candidatos, se construyen conocimiento social, cabe considerar estos constructos a la luz del proceso de acceso a la dirección.

La profundización en los significados y las interpretaciones que los candidatos otorgan a las diversas fases y actuaciones que marcan el proceso de acceso a la dirección exige delimitar claramente cuáles son los aspectos básicos del proceso. En definitiva, se trata de una fase clave en la investigación, que va a determinar su desarrollo ulterior, pues afecta a su contenido y, por tanto, va a tener una incidencia decisiva en la construcción del protocolo y, posteriormente, en la elaboración del Informe final.

Se establecen siete grandes ámbitos que, de una manera explícita o implícita, son considerados por los candidatos. Son aspectos ante los cuales han de adoptar una postura determinada, que han de plantearse con serenidad en el intento de llevar a cabo un proceso fundamentado y racional de acceso al cargo. Los siete factores mentales considerados son la percepción global del proceso, la percepción de los demás personas que son significativas para el candidato : miembros del equipo, profesorado, padres, etc. ; la autopercepción, las motivaciones y expectativas que acompañan el acceso al cargo, las percepciones referidas al Proyecto de Dirección, la percepción del rol a desempeñar a lo largo del proceso y, finalmente, la percepción de la dimensión temporal del proceso de acceso a la dirección.

3.4.1. Percepción global del proceso de acceso al cargo

En primer lugar se considera la visión o, mejor dicho, la previsión que el candidato se hace en torno a la manera como va a desarrollarse el proceso. Desde el momento en que uno empieza a plantearse la posibilidad de acceder al cargo, se activa el conocimiento social en torno a tal proceso acumulado a lo largo del tiempo y, se va construyendo un conjunto de previsiones, con seguridades e incertidumbres, en torno a la manera como va a desarrollarse el proceso

Se consideran cuatro grandes posibilidades: continuidad, relevo, ausencia de candidatos y confrontación entre dos o más candidaturas. La *continuidad* se caracteriza porque el equipo directivo existente manifiesta su deseo o su disposición de continuar ocupando el cargo y no se prevé ninguna alternativa. Se afronta desde una perspectiva de *relevo* cuando la dirección en ejercicio manifiesta abiertamente su deseo de no seguir ocupando el cargo y, entonces, se prepara una nueva candidatura para relevarles. Se afronta el proceso electoral desde una perspectiva de *ausencia de candidatos* cuando se prevé que no van a presentarse candidaturas y, por tanto, se espera la intervención del representante de la Administración, bien para presentar una *candidatura forzada* (cuando hay predisposición a acceder al cargo) o bien intentando evitar el nombramiento (cuando se está acreditado pero no se desea ser director). Finalmente, se afronta el proceso desde una perspectiva de confrontación cuando se prevé la presentación de dos candidaturas o, sin llegar a presentarlas, cuando existen dos grupos enfrentados que rivalizan para acceder al poder.

La simple descripción de estas posibilidades, con todas sus posibles variantes y singularidades, da una idea de los diversos puntos de partida desde los cuales los candidatos pueden plantearse el proceso. Las distintas percepciones que se pueden dar por parte de su principal protagonista, el candidato a la dirección. El elemento más relevante va a ser el grado de tensión y de conflictividad que se vaya a dar en el seno de la Comunidad Escolar, que será, sin duda, determinante, en la percepción global que se forme el candidato.

En una situación de continuidad y, también, de relevo, especialmente si se produce una aceptación tácita por parte de la mayoría más significativa de la Comunidad Escolar, la percepción global del proceso estará marcada, probablemente, por el sosiego, por un sentimiento de "normalidad". El equipo directivo "anterior" continuará trabajando hasta el último día de su mandato, y el "nuevo" (bien sea el mismo equipo, con algún cambio, o bien un equipo notablemente distinto) empezará a trabajar el primer día de su mandato, sin que el sentimiento de cambio sea mucho mayor que cuando se pasa de un curso escolar a otro.

La existencia de varias candidaturas alternativas, que pueden ser la del equipo directivo en ejercicio más otra nueva surgida del claustro, o bien dos (o más)

candidaturas nuevas, da lugar a una percepción del proceso bien diferente. Vendrá marcada por un ambiente hostil, de conflicto latente y de confrontación personal, especialmente si se produce una división de opiniones y de adhesiones en el seno del claustro (TEIXIDÓ, 1999b). Cada candidatura deberá hacer un esfuerzo enormemente mayor que en los casos anteriores para diferenciar su Proyecto de Dirección, para dar a conocer los términos de su candidatura, para seguir estrictamente los requisitos legales y para asegurarse fidelidades. Sus actuaciones pueden estar condicionadas por la apariencia, sobre todo, en los "actos públicos": los claustros, el Consejo Escolar, las reuniones de equipos de profesores... , así como por los actos de la candidatura contraria, a los que deberán estar muy atentos, para poder responderlos y contrarrestarlos. Algunos candidatos la perciben como una situación que debe evitarse, que va a tener repercusiones negativas para el centro y para ellos mismos, por lo cual renuncian a presentarse o bien auspician una fusión de candidaturas.

En el caso de un centro de nueva creación o cuando se prevé una situación de ausencia de candidatos, la Administración Educativa, a propuesta de la Inspección, procede a efectuar un nombramiento de oficio. La percepción global del proceso en este caso, estará en función del grado de aceptación o acuerdo del candidato en relación con el nombramiento. Cuando el nombramiento se produce para salir para una situación de conflictividad excepcional en un centro, puede percibirse como una "pesada carga no deseada", muy distinta al encargo de iniciar la andadura de un centro de nueva creación, que puede ser vivido como un "ilusionante reto personal"

Además de las circunstancias propias de cada contexto y de la naturaleza del proceso, también es relevante considerar la percepción en torno a la complejidad del proceso en sí: la concatenación de actuaciones a realizar, la interacción de fuerzas en intereses contrapuestos, el grado de consciencia de las dificultades y problemas que van a presentarse, etc.

3.4.2. Percepción de los demás: equipo directivo, profesorado, etc.

Un aspecto al cual los candidatos dedican una mayor atención a lo largo del proceso reside en el posicionamiento y el papel que juegan los otros, es decir, las personas que forman parte de la Comunidad Educativa y que van a tener un papel clave: los miembros del equipo directivo anterior, los profesores que hayan manifestado, más

o menos explícitamente, su apoyo a la candidatura e incluso su predisposición a formar parte de ella ; los que hayan mostrado reservas e incluso, su abierta oposición... y, en menor medida, las madres y los padres, los propios alumnos y el personal de administración y de servicios del centro.

La percepción de los demás va a experimentar cambios importantes en relación a cuando era un miembro "anónimo" del claustro; la nueva percepción estará mediatizada por una pregunta clave: ¿cuál es el posicionamiento de fulano en relación a mi candidatura? y, por tanto, ¿qué papel va a jugar?. La actuación del candidato ante los demás va a estar mediatizada por estas percepciones.

3.4.3. Percepción de uno mismo. Autoconcepto

El acceso a la dirección va ligado a una serie de requisitos técnicos, profesionales, formativos y personales que capacitan y acreditan la persona para ese cargo. Tal afirmación, de aceptación generalizada, puede ser considerada únicamente desde un punto de vista formal, es decir, del cumplimiento de lo normativo y de lo comúnmente establecido, pero también es objeto de un análisis personal: el concepto que uno tiene de si mismo como director. El candidato, en la fase previa a la toma de decisión, se hace la pregunta ¿sirvo yo para esto?, ¿tengo las cualidades necesarias para desempeñar con éxito el cargo?, ¿poseo la formación y las habilidades requeridas para ser director? Las respuestas, íntimas y sinceras, a estas cuestiones van a tener una importancia decisiva en la toma de decisión final en torno a la presentación de la candidatura.

El concepto de uno mismo, la serie de cualidades y defectos que se autootorga, van a resultar clave. Si el director quiere desarrollar un liderazgo, no sólo a nivel institucional, sino también a un cierto nivel personal, debe empezar por percibirse a si mismo como "multicapacitado", es decir, dotado de las múltiples capacidades y habilidades que un director debe ser capaz de desplegar en el ejercicio de sus funciones: técnicas, políticas, relacionales, motivacionales, comunicativas, etc. así como del suficiente bagaje y fortaleza para sortear y salir airoso de todo tipo de situaciones de conflicto: con los profesores, con los alumnos y sus padres, con el personal no docente, con la administración educativa ...

La complejidad de las funciones que ha de ejercer el director, que a menudo van mucho más allá de lo que pueda quedar establecido en los reglamentos orgánicos vigentes, la falta de una formación específica suficiente y baja relevancia profesional asociada al cargo dificultan enormemente que el candidato pueda discernir, razonablemente, si "está capacitado" para el cargo. Su imagen de lo que debe hacer, de cómo debe ser, de cómo tiene que mostrarse en cada situación, de cómo resolver cada conflicto... es de baja definición, se basa principalmente en su experiencia y en su interacción con directores anteriores en otros centros o en el propio centro. Por ello, la percepción que tiene un candidato sobre lo que significa ser director puede ser bastante distinta a la que tenga otro candidato.

Un modelo directivo de tipo sociocomunicacional exige poseer o desarrollar un conjunto de habilidades comunicativas para el correcto desempeño del cargo: mediación en conflictos, motivación de grupos, gestión de reuniones, favorecer ambientes propicios para la formación y el trabajo en equipo, etc. La confianza en uno mismo en torno a la capacidad para manejarse con soltura en el ámbito relacional es fundamental. Una persona que no se percibe a si misma con la suficiente habilidad para resolver los conflictos inherentes al cargo, o que crea que no goza de la capacidad para ejercer el liderazgo del colectivo, difícilmente dará el paso definitivo.

3.4.4. Motivaciones y expectativas para acceder al cargo

Una de las claves en la comprensión de los factores mentales de los candidatos está en sus motivaciones y en sus expectativas, es decir, en los resortes que le han movido y que le han llevado a convencerse a si mismo que podía y que debía presentar una candidatura, y en aquello que él espera obtener de todo ese proceso. Parece evidente que ambos conceptos han de ir inevitablemente ligados, ya que las propias expectativas, directa o indirectamente, han de funcionar como elemento de motivación en la toma de decisión y posterior actuación directiva.

Al analizar los factores mentales o internos que llevan a un miembro del claustro de profesores a convertirse en candidato pueden establecerse diferencias nítidas entre aquellos factores que el candidato concibe y es capaz de reconocer y verbalizar en público y aquellos otros de los que el candidato no tiene una clara consciencia, o bien es incapaz de explicitar en su totalidad. Postulamos la existencia, por tanto, de factores

mentales aparentes y de factores mentales ocultos. Se trata de una compleja trama de motivaciones, de diversa naturaleza e intensidad, que estimulan y dirigen al individuo a formarse una idea de sí mismo como posible candidato, a la vez que irán conduciendo sus actos para configurar la candidatura y acceder al cargo. En ese proceso, el candidato filtra selectivamente las motivaciones que considera más convenientes; aquellas que la Comunidad Educativa sitúa en la parte más alta de su escala de valores. Desde esta perspectiva, el candidato es posible que describa el proceso como algo especialmente duro, repleto de dificultades de toda índole, donde le han faltado apoyos exteriores, en el que se ha invertido mucho trabajo, en cantidad y en calidad, mucho sacrificio personal y mucho esfuerzo desinteresado. Así, cuando dé publicidad a los motivos que le han llevado a meterse en ese dificultoso proceso, hablará, probablemente, de compromiso con un proyecto colectivo; de entusiasmo por un trabajo en equipo y de responsabilidad, personal y profesional. Raramente se aludirá a la promoción personal, a los incentivos laborales o económicos inherentes al cargo o a la mejora del status en el seno de la comunidad educativa.

A raíz de este enfoque, se pone de manifiesto que la percepción de las propias motivaciones para acceder al cargo se encuentra fuertemente influida por el contexto: el conjunto de valores, actitudes y normas que es aceptado y valorado por la Comunidad Escolar y, principalmente, por el claustro de profesores. Un individuo que presentara su candidatura argumentando su interés personal por ejercer el cargo tendría un menor apoyo de la comunidad. De existir factores mentales de esta última naturaleza, pasarían a ser factores mentales ocultos; el propio candidato los apartaría de su propia percepción, a la vez que destacaría otras motivaciones o factores mentales aparentes (no por ello menos reales e importantes) que percibe como favorecedoras de sus objetivos. El candidato se iría construyendo, por tanto, la mejor imagen externa posible, para situarse, ante sí mismo y ante el colectivo, en la mejor situación posible para acceder a la dirección. Es de esperar, por tanto, que las motivaciones económicas, o aquellas destinadas a acumular méritos profesionales, se sitúen a la cola de la lista de motivaciones.

Así pues, ¿cuáles son las motivaciones que los candidatos a la dirección perciben como principales? Estamos convencidos que, en su inmensa mayoría, se podrían incluir

bajo epígrafes del tipo: "prestar un servicio a la comunidad educativa", "mejorar el funcionamiento del centro" o "creer en un determinado proyecto educativo". Serían, por tanto, motivaciones de tipo vocacional, de compromiso personal con un proyecto (y, por tanto, factores aparentemente internos), que tienen más que ver con los propios valores que con la proyección profesional y laboral personal.

Llegados a este punto, debemos preguntarnos sobre la verdadera naturaleza de estas motivaciones. ¿Sabe el propio candidato qué motivos son los que realmente le impulsan a presentar su candidatura y, en su caso, a asumir el cargo de director? ¿Hasta qué punto los motivos aducidos por los candidatos son cuestiones puramente estéticas? ¿Qué influye realmente en el candidato para dar ese paso? ¿Se dan, como apuntábamos más arriba, unas motivaciones ocultas que son las que de verdad empujan al candidato a serlo? ¿Se disfrazan bajo un barniz de motivaciones aparentes? Son cuestiones todas ellas clave para comprender el acceso a la dirección.

3.4.5. Percepciones referidas al Proyecto de Dirección

La legislación educativa vigente impone a los candidatos la obligación de elaborar un Proyecto de Dirección, un documento donde el candidato expone cuál es su idea sobre el centro, cuáles son los objetivos básicos que pretende lograr con su acción de gobierno, su propia concepción sobre la dirección, y qué actitudes, mecanismos y estrategias piensa adoptar para la consecución de los objetivos establecidos. Pero, ¿cuál es la percepción real que tienen nuestros candidatos en relación al Proyecto de Dirección?

Las percepciones previsibles de los candidatos en relación al PdD probablemente podrían agruparse en dos categorías básicas: aquellos que lo verían como una carga inútil más, impuesta por una Administración que parece desconocer la realidad de los centros educativos, y aquellos otros que lo verán como un instrumento de utilidad, en especial para sí mismos, pues les sirve de ayuda y guía en la necesaria reflexión sobre su propia candidatura, y les obliga a poner por escrito y a sistematizar sus propias ideas en relación al centro.

Para los primeros, el Proyecto de Dirección se sumaría a la lista interminable de documentos, planes, proyectos y memorias que la administración educativa encarga y exige a los centros. Desde este punto de vista, extendido en buena parte del colectivo

educativo, estos documentos no reflejan la realidad cotidiana de los centros. Es percibido como un trabajo engorroso que no tiene utilidad ni para quien lo realiza, ni para el centro educativo, ni tampoco para quien lo tenga que recibir: "esto no se lo va a mirar nadie". Se trata, tan solo, de un trámite administrativo más que hay que realizar con el gasto de tiempo y de esfuerzo mínimo posible, para lo cual es posible que se busquen proyectos realizados con anterioridad en el mismo centro o en otros centros, etc. También es probable que se delegue su realización a una sola persona, o que se reparta fragmentariamente, sin dedicar demasiadas sesiones (o ninguna) a su discusión o puesta en común. Es posible, incluso, que el documento resultante no sea conocido por los propios miembros de la candidatura. Otra consecuencia de esta percepción se reflejará en la presentación al Claustro y al Consejo Escolar; se llevan a cabo sin entusiasmo alguno; simplemente, se comunicará que el documento está ya disponible.

Para los segundos, en cambio, es previsible que se perciba como una oportunidad magnífica para que el candidato a la dirección y sus más estrechos colaboradores, así como los miembros de la candidatura, expongan sus ideas, las debatan, identifiquen las necesidades del centro, establezcan prioridades, delimiten objetivos, planifiquen estrategias, dibujen formas de organización y de coordinación y temporicen las actuaciones. Probablemente, desde esta percepción, se va a dar menos importancia a tener un documento estéticamente presentable, para cumplir el requisito legal (evidentemente, sin obviarlo), y se pondrá el acento en el propio proceso de elaboración del documento, dado que se considera un instrumento eficaz para la integración de los miembros de la candidatura, una herramienta de coherencia interna. Muy probablemente, desde esta percepción, no se van a ahorrar horas ni esfuerzos en la debate del Proyecto de Dirección, porque se cree en su utilidad real y en que puede facilitar enormemente y dar consistencia a la acción de gobierno del futuro equipo directivo.

3.4.6. Percepción del propio rol a lo largo del proceso

Se ha hablado mucho sobre la función de liderazgo (LORENZO, 1994) que ejerce, o que debe ejercer, el director de un centro educativo sobre la Comunidad Educativa. No hay duda que, en el ejercicio de sus funciones, el director es claramente su líder

institucional, en cuanto que le corresponden las tareas de representación institucional y de presidencia de todos los órganos de gobierno del centro.

Ahora bien, si lo que se plantea es la necesidad que el director se construya un verdadero liderazgo educativo, donde sus ideas, concepciones e iniciativas constituyan un estímulo y un arrastre para el conjunto de la Comunidad Escolar, la cuestión es más compleja. Cabe preguntarse si el director se percibe a si mismo como el líder de una comunidad. Creemos que no es fácil encontrar tal percepción en una situación de nombramiento forzoso, es decir, cuando no ha habido ni candidatura voluntaria ni pactada; incluso podríamos encontrar algunos directores "voluntarios" con una visión parecida. Se tiene una percepción del rol a desempeñar como el de "depositario" de una pesada carga que consiste en gestionar, de la mejor manera posible, un centro por delegación de la administración educativa. Aquí, el director reniega más o menos abiertamente de su función de liderazgo e insiste en que se limita a transmitir las órdenes "de más arriba", a aplicar la legislación y las normativas vigentes, y a "ir tirando". El director se percibe como un gestor temporal que, por falta de deseos o de posibilidades, no quiere o no puede desarrollar un verdadero Proyecto de Dirección.

Quienes han elaborado un Proyecto de Dirección y se han formado un equipo de colaboradores es más probable que se perciban a si mismos como líderes, en el sentido que han sido capaces de elaborar una visión global y propia del centro, han identificado sus necesidades y prioridades, saben a dónde quieren llevarlo, con qué medios y mediante qué estrategia. Son conscientes que ejercen una influencia relevante y motivadora sobre el colectivo y que son capaces de aunar y de dirigir las diversas concepciones, los esfuerzos y las iniciativas de los diversos miembros y grupos en un Proyecto único.

3.4.7. Percepción de la dimensión temporal del proceso

Dedicamos, por último, unas líneas a considerar cuál es la percepción que tienen los candidatos de la dimensión temporal del proceso que, evidentemente, viene determinada por las disposiciones legales. Un proceso que dura unos pocos meses, durante el último trimestre del curso escolar, cada cuatro años (excepcionalidades a parte). Probablemente, a la mayor parte de los candidatos este tiempo les parecerá excesivamente escaso; los últimos meses del curso coinciden con una intensificación de

la actividad docente en los centros: memorias, evaluaciones, exámenes finales, planificación del curso siguiente, la selectividad, etc. A los candidatos que concurren por primera vez a las elecciones es posible que les genere una fuerte sensación de "falta de tiempo", de no poder finalizar todo aquello que se empieza, e incluso de no poder ni empezar cosas que se deberían hacer, estará desde luego presente en el ánimo de todos y, como no, en la percepción del candidato.

El proceso de acceso al cargo constituye el inicio de otro proceso igual o más complejo: el propio ejercicio del cargo. Uno deja de ser candidato el mismo día que empieza a ser director, sin pausa ni paréntesis intermedio, justo cuando finalizan las actividades docentes para el resto del profesorado. Esto contribuye, claro está, a incrementar esa percepción de un cierto "frenetismo" que impregna todo el proceso.

Cabe plantearse si, realmente, la dimensión temporal del proceso es suficiente para que un equipo de profesores, que debe continuar desarrollando sus funciones docentes con normalidad durante ese tiempo, pueda completar todo el ciclo, desde la primera toma de decisión del candidato, hasta la formación de su candidatura a equipo directivo y la elaboración del Proyecto de Dirección, pasando, claro está, por las actividades de difusión y explicación de su candidatura a la Comunidad Escolar. No creemos que exista una respuesta concreta y válida para todos los casos; será la singularidad de cada caso y la propia percepción que el candidato tenga de esa singularidad lo que determine la percepción sobre su dimensión temporal.

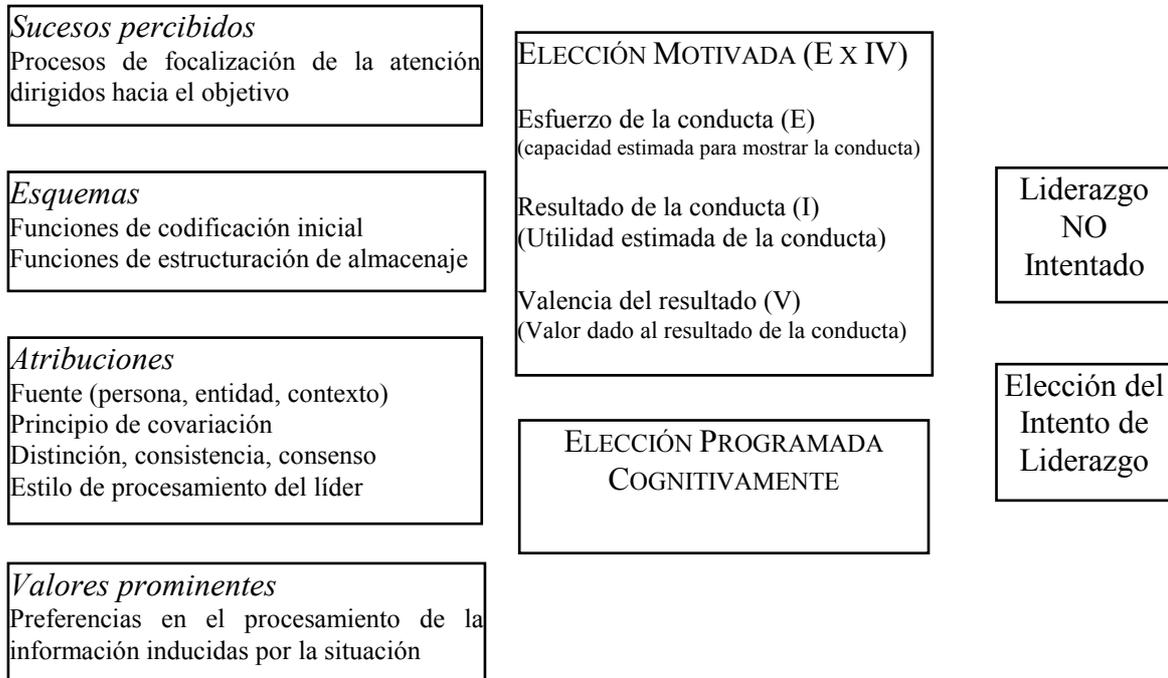
En síntesis, a lo largo de los epígrafes precedentes se ha tratado algunos de los principales factores mentales que tienen en cuenta los candidato a la dirección en el procesos de acceso al cargo. A partir de algunas de las hipótesis de trabajo lanzadas, va a iniciarse la tarea propiamente investigadora.

3.5. La investigación en torno a las percepciones de los directivos

La línea cognitiva de investigación sobre la dirección ha centrado su interés, básicamente, en el estudio de los procesos mentales a partir de los que los líderes deciden si actuarán o no ante una situación que se les presenta, y en caso que lo hagan, qué tipo de acciones emprenderán. El esquema de lo que acontece inmediatamente antes

de tomar la decisión de actuar y la elección de las conductas específicas que se van a adoptar es esquematizado por SMITH y PATERSON, (1990).

Situación Experimentada — Procesos de Elección — Elección de Conducta



3.1. Antecedentes en la elección de la conducta de liderazgo (SMITH Y PATERSON, 1990 :63)

Puede observarse que el proceso de elección que da lugar a la intención de conducta o bien es motivado por un juicio o bien está “programado”, es decir, una conducta habitual, que no requiere un proceso de decisión. Cada una de estas elecciones es precedida por un conjunto de procesos perceptuales, atribucionales y de inferencia que determinan la manera como se interpretan los acontecimientos, los cuales, a su vez, están influidos por los sucesos reales, el contexto y las características personales del líder.

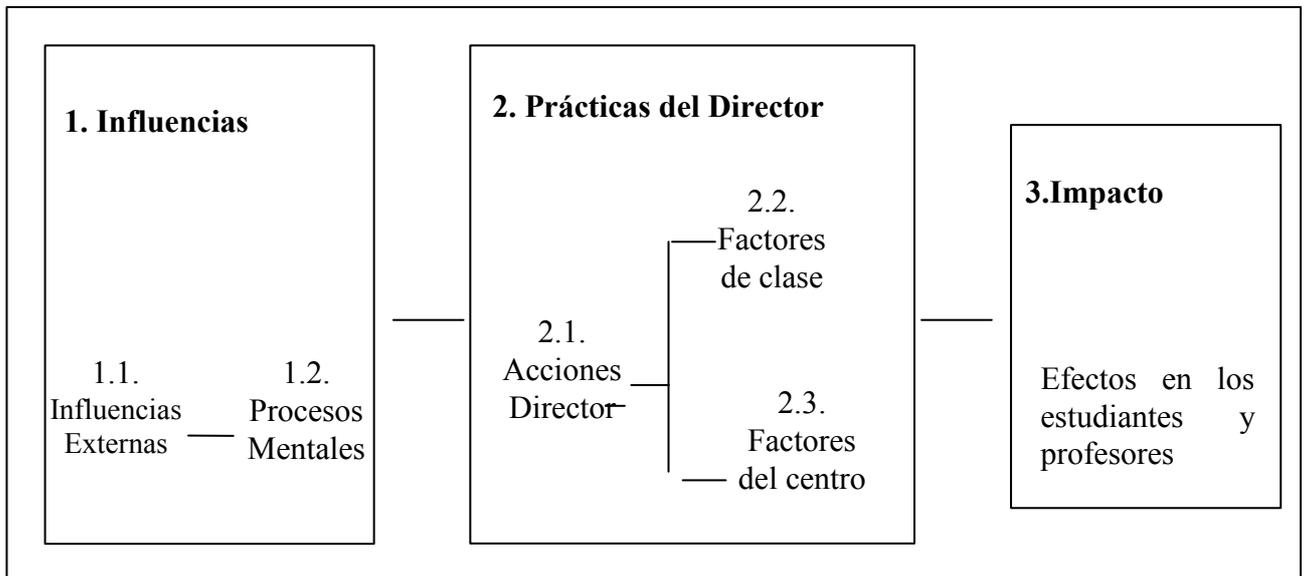
El modelo presenta dos posibilidades de elección: los procesos basados en la reflexión que llevan a una elección motivada y las elecciones programadas no-racionales. Estas dos posibilidades han de verse como los dos extremos de un continuo en el que se dan diversas posibilidades semiprogramadas o semiracionales. Por otra parte, si nos ciñéramos estrictamente al modelo, podría pensarse que las elecciones de conducta siempre son simples y discretas, aspecto éste que no parece el más ajustado a la realidad puesto que el comportamiento directivo puede conceptuarse más como una serie de acontecimientos complejos que como una de conductas discretas. En esta línea,

tenemos que tener en cuenta la teoría que considera que una serie de elecciones programadas y motivadas puede integrarse en un patrón de conducta.

Finalmente, en lo que se refiere a la elección de conductas, un aspecto importante a tener en cuenta es la necesidad de restringir el número de alternativas de conducta a un número que sea manejable. El criterio de filtro para una primera opción se realiza, fundamentalmente, mediante los procesos de atribución: se tienen en cuenta aquellas conductas dirigidas a modificar o a reforzar la fuente de sucesos que se considera funcional o disfuncional. En este proceso, las predisposiciones personales, la memoria y la influencia social intervienen en la selección de las posibles alternativas que se evalúan nuevamente.

Los elementos fundamentales de este modelo son aplicados a la dirección de los centros educativos por PASCUAL, VILLA Y AUZMENDI (1993). Estos autores propugnan que la actuación de los directores es una consecuencia directa de lo que piensan, es decir, de sus procesos mentales, que son el resultado de determinadas maneras de comprender e interpretar la realidad externa. Así, los directores se comprometen a actuaciones prácticas distintas según lo que piensan de su trabajo; a partir de que asuman uno u otro modelo, sus actuaciones van dirigidas (principalmente) a la clase o al centro en general, lo que causa un impacto muy distinto sobre los estudiantes y los profesores.

De acuerdo con el modelo, los tres elementos fundamentales en el ejercicio de la práctica directiva de los centros docentes son el impacto, la práctica y las influencias que afectan al directivo, bien se trate de influencias externas o bien sean internas (factores mentales). Al considerar la relación que se establece entre las influencias externas, los procesos mentales internos y el propio ejercicio del cargo podemos distinguir cuatro situaciones posibles: a) relación entre las influencias externas y la práctica de los directores; b) relación entre las influencias externas y los procesos mentales internos de los directores; c) relación entre los procesos mentales internos y la práctica de la dirección, y d) relación entre las influencias externas, los procesos mentales internos y la praxis directiva.



3.2. Modelo para la comprensión de la actuación directiva. (PASCUAL, VILLA I AUZMENDI, 1993;36)

Las investigaciones sobre la relación entre las influencias externas y la práctica de la dirección señalan un conjunto de factores ambientales como principales obstáculos para la praxis directiva. Su origen es diverso, entre ellos: el mismo profesorado (falta de preparación específica, resistencia al cambio, celularismo...), el mismo papel de director (ambigüedad, complejidad...), el sistema escolar (falta de autonomía, jerarquización, burocratización...) o la comunidad escolar (intereses de los padres, presiones del grupo...).

Las influencias externas en los procesos mentales internos de la dirección se hacen evidentes, fundamentalmente, en la aparición del estrés directivo que se deriva de algunas de las características de la misma actividad directiva: mucho trabajo, relaciones interpersonales pobres, presiones externas, conflicto de roles. Por otra parte también podríamos tener en cuenta aquellos factores externos que afectan positivamente la acción de los directivos: experiencia, mejor preparación profesional etc.

Cuando hablamos de la interacción de los procesos mentales internos en la práctica directiva nos referimos a la influencia que determinados aspectos como las creencias, los valores, las percepciones etc. de los propios directores tienen sobre su actividad diaria.

Finalmente, la relación entre las influencias externas los procesos mentales internos y la práctica directiva se pone de manifiesto en aspectos como los factores que inciden en una mayor eficacia en los directores veteranos, los factores que provocan diferencias en la toma de decisiones y los factores externos al centro.

De todo lo dicho puede concluirse que la práctica de los directores escolares está fuertemente influenciada por factores externos (rol del director, características del sistema escolar y del mismo centro, bagaje personal del director...) que interactúan con procesos y estados mentales internos de los propios directores: características personales, conocimientos, creencias, valores, actitudes, emociones... Es a partir de esta interacción que se construye la práctica directiva.

Los estudios referidos ponen de manifiesto la necesidad de considerar los factores mentales internos, tanto de los candidatos a la dirección como de los demás miembros de la Comunidad Educativa con quien se relaciona para comprender lo que acontece en los procesos de acceso a la dirección. Este va a ser el objeto central del trabajo de campo. Se pretende investigar y analizar los factores internos que influyen en la actuación de los candidatos a la dirección a lo largo del proceso electoral. Bien es verdad que sólo hemos trabajado con directores en ejercicio, es decir, docentes que finalmente accedieron a la dirección de su escuela o instituto. No podemos analizar, por tanto, los procesos mentales de las personas que, a lo largo del proceso, optaron por no presentarse, renunciaron a la intención inicial, no consiguieron formar equipo directivo o, simplemente, no contaron con el apoyo suficiente del Consejo Escolar y, por tanto, no resultaron elegidos. Por otro lado, se efectúa un estudio diferido, basado en el recuerdo que los directores actuales conservan del proceso por el cual accedieron al cargo.

Antes de entrar a fondo en los aspectos metodológicos que determinan el estudio, efectuamos un breve repaso a algunas de las principales líneas de investigación que tienen en cuenta los factores mentales de los directivos. La línea de investigación sociocognitiva en torno a la dirección tiene una notable tradición en los países anglosajones, principalmente en Estados Unidos, prestando una atención especial a las percepciones de y en torno a los directivos, entendiendo que constituyen los procesos mentales básicos a través de los cuales la persona recoge, procesa y elabora

cognitivamente informaciones y explicaciones que le servirán de base para la construcción del conocimiento social, es decir, que se encuentran en la base de la elaboración de las creencias, actitudes y valores.

A grandes rasgos, el conjunto de investigaciones que se interesan por el estudio de los factores internos en torno a la dirección, tratan dos cuestiones clave :

a) la percepción que los directores tienen de aspectos diversos relacionados con la escuela.

b) la percepción que los diversos integrantes de la comunidad educativa tienen de los directores y de las responsabilidades de la dirección. Es decir, la propia figura del director deviene objeto de percepción a estudiar.

Centrándonos en las investigaciones del primer tipo, es decir, aquellas que tienen en cuenta el punto de vista de los directivos, entre los aspectos más estudiados se encuentra la percepción del estrés de los directivos (niveles, fuentes, etc), la percepción de la satisfacción laboral (grado, causas de insatisfacción, etc.) y, sobre todo, la percepción del propio rol (qué tareas se perciben como propias y qué otras se consideran espúreas, percepción de la situación de director en el conjunto del sistema educativo: estatus social, nivel de autoridad, etc.) Par cada uno de estos aspectos vamos a aportar algunos datos procedentes de investigaciones internacionales y, también, se va a dar cuenta de los principales estudios de ámbito nacional.

3.3.1 Percepción del estrés de los directivos

La percepción que los propios directivos tienen de su trabajo lo identifica como estresante, entendiendo el estrés como una respuesta o efecto negativo (ansiedad, depresión, incomodidad...) generada a raíz de labor de gestión que llevan a cabo. Ello comporta que activen mecanismos tranquilizadores para reducir esta amenaza.

Al considerar los estudios internacionales que han focalizado su atención en el estrés de los directivos cabe destacar las aportaciones de BORG I RIDING (1993), quienes estudiaron el grado de estrés entre 150 directivos escolares, utilizaron para ello una escala tipo Lickert de 0 a 4 puntos. La distribución de las respuestas al ser preguntados sobre el nivel de estrés que experimentaban fueron: nada estresante, 6,7%; medianamente estresante 32%; moderadamente estresante, 40%; muy estresante,

17,3%; y extremadamente estresante, el 4%. Notemos pues que un 21,3% considera el trabajo del directivo como muy o extremadamente estresante.

En el cuadro se reproduce la mediana y la desviación estándar de las respuestas obtenidas en relación a algunas variables como pueden ser el sexo, la experiencia.

	N	Estrés autopercebido	
TOTAL	150	1,80	(0,94)
<i>Cargo directivo</i>			
Headteacher	97	1,94	(0,92)
Deputy Head	53	1,55	(0,93)
<i>Sexo</i>			
Varón	78	1,77	(0,90)
Mujer	72	1,83	(0,99)
<i>Experiencia en el cargo directivo</i>			
5 años o menos	71	1,51	0,86
Más de 5 años	79	2,06	(0,94)
<i>Tipo de Centro</i>			
Primaria	100	1,76	0,91
Secundaria	50	1,88	1,00
<i>Tamaño del centro</i>			
de MENOS de 301 alumnos	47	1,68	(0,94)
de 301 a 500 alumnos	53	1,85	(0,89)
de MAS de 500 alumnos	50	1,86	(1,01)

3.3. Percepción del estrés (BORG Y RIDING, 1993 :8)

Al considerar los factores desencadenantes del estrés, establecen, a partir de una puntuación media obtenida mediante una escala que va desde 0 (nada estresante) hasta el 4 (muy estresante), una lista de 22 fuentes de estrés de los directores. Los factores que obtienen una puntuación media más alta (superior a 2), son las interrupciones frecuentes en el trabajo (llamadas telefónicas, personas que entran en el despacho, visitas...), las tareas burocráticas (cumplimentar formularios, redactar proyectos...), las deficiencias en el equipamiento escolar, el mantenimiento de las estructuras, el insuficiente personal

auxiliar, la insuficiencia de profesores cualificados y las ausencias del profesorado, con el problema de sustituciones que comportan.

En lo que respecta a los estudios de ámbito nacional, si bien no conocemos ningún estudio que trate específicamente del estrés de los directivos, sí que se han señalado las principales dificultades que deben afrontar, las cuales en su conjunto confirman la idea que la dirección de un centro público exige un gran esfuerzo y ofrece, por contra, pocas satisfacciones. Las dificultades, ordenadas según la frecuencia de su aparición aparecen en el cuadro

DIFICULTADES PERCIBIDAS	N
Déficits económicos y personales: pocos recursos y tiempo insuficiente para la gestión	25
Insuficiente coordinación entre padres y profesorado	19
Insuficiente implicación en el proyecto educativo	13
Conflictos en la relación APAs/maestros	11
Inercia del pasado. Talante funcionarial	11
Escaso reconocimiento hacia la figura del director. Autoridad insuficiente	9
Problemas de relación humana y de convivencia entre los maestros	9
Relación insuficiente y poco coordinada y eficaz entre la escuela y las administraciones (Generalidad, Ayuntamiento...)	9
Dualidad dirección/docencia. Poco tiempo para la dirección. Complejidad actual de la función directiva	8
Dificultades por el cambio de organización. Aplicación de la LODE	8
Dificultades para la creación de un clima de convivencia en la Comunidad Educativa	7
Conocer la legislación y aplicar la normativa	3
Relación escuela/medio. Barrios conflictivos. Proyección externa	3
Inestabilidad de las plantillas escolares	3
Problemas con el idioma (catalán/castellano)	2

3.4. Dificultades en el ejercicio de la dirección en centros públicos de EGB (GAIRÍN, 1990a;121)

Es interesante contrastar estos resultados con las motivaciones que aducen los directivos para acceder al cargo, es decir, si entendemos la motivación como un elemento decisivo en la asunción individual de la dirección, la evaluación de las dificultades con las que se enfrenta el director tiene una importancia fundamental en la persistencia de los motivos iniciales a lo largo de todo el período en que va a ocupar la

dirección del centro escolar, o bien van a provocar su abandono. Incidir en el estudio de esta cuestión aportaría datos de interés que ayudarían a entender la evolución personal de los directores durante el tiempo que permanecen en el cargo.

Al analizar los diversos roles que los directivos deben llevar a cabo, ARMAS (1998) consigna el control del estrés, para el cual establece tres grandes ámbitos

“El director para controlar el estrés debe centrarse en aspectos preventivos para favorecer unas relaciones personales agradables y un clima positivo y de satisfacción en el centro. Superar sus propios procesos estresantes: dominar estrategias para controlar el propio estrés. Y gestionar eficazmente ámbitos con una posible alta carga de estrés como pueden ser el Comedor o el Transporte Escolar.”

(ARMAS., 1998 :120)

lo cual le lleva a establecer un conjunto de necesidades formativas referidas al estrés directivo.

En el análisis de los problemas característicos de la función directiva, los profesores SAENZ Y DEBÓN (1995) plantean una teoría sobre el deterioro escolar en la cual sostienen que está sometida a un conjunto de agresiones exógenas y endógenas. Mediante una encuesta a 70 directores en activo y 60 ex-directores, identifican los factores siguientes

FACTORES ENDÓGENOS	FACTORES EXÓGENOS
Referidos al propio funcionamiento de la dirección	Falta de apoyo de la Administración
Agentes radicales	Participación no bien definida
Déficit de formación de los directores	Intervención exagerada y no profesional de los padres
Inestabilidad en la dirección	Colisión entre objetivos oficiales y demandas familiares y sociales
Desgaste producido por los años en el poder	Falta de apoyo del profesorado del centro
Cambios de centro del profesorado	Comisiones de control (Consejo Escolar)
Escasa retribución económica	Intervención de grupos sociales críticos
Apatía y desinterés de los directores	Condiciones materiales del centro
	Intervencionismo municipal

3.5. Factores de deterioro de la dirección en España (SAENZ Y DEBÓN, 1995)

Finalmente, un último estudio sobre problemas experimentados por los directores es debido a VILLA Y OTROS (1998) quienes efectúan un estudio comparativo de tres autonomías : Catalunya (BORRELL Y LAFFITTE, 1998), Andalucía (VILLAR Y

OTROS, 1998) y el País Vasco (VILLA Y VILLARDÓN, 1998), estableciendo una distinción entre problemas internos (edificio, disciplina, estilos de enseñanza de los docentes, diseñar el PCC, tomar decisiones, establecer el RRI...), problemas externos (relacionados con la política educativa, crear imagen de centro, mantener una buena relación con la Administración, mantener una buena relación con la inspección, obtener información...) y problemas relacionados con el personal del centro (desilusión y desmotivación, reducción de plantilla, conseguir que el profesorado acepte ideas nuevas, llamar la atención en casos de incumplimiento, impulsar el desarrollo profesional de los profesores...)

En síntesis, la percepción del cargo directivo como algo duro, complejo, difícil y que conlleva muchos problemas y responsabilidades constituye un denominador común de la investigación llevada a cabo en diferentes niveles educativos. Por contra, las concepciones positivas y capaces de ilusionar son más escasas.

3.3.2 Percepción de la satisfacción en el trabajo

La satisfacción que los directivos experimentan con la realización de su trabajo constituye un elemento clave para entender el desarrollo de la función y, también, en la consideración de los motivos que les inducen a acceder al cargo. La percepción que el propio director tiene en cuanto a su grado de satisfacción por el trabajo que realiza ha sido objeto de múltiples estudios, tanto de ámbito nacional como internacional.

NICHOLSON (1989) describe las principales fuentes de satisfacción de los directores ingleses. Entre ellas encuentra que valoran como fuente de satisfacción el poder desarrollar los fines y objetivos de la escuela y la posibilidad de armonizar las diferentes partes que conforman una escuela para devenir un todo coherente. Otros directores apelan a la innovación, la creatividad y la planificación como aspectos positivos de su labor. En todos los casos la organización es percibida como algo a mejorar.

MOISSET, DEBOIS, DUPUIS Y LUSTHAUS (1986) examinaron las percepciones de satisfacción e insatisfacción entre los directores de Quebec. Para llevar a cabo su investigación realizaron una encuesta a partir de una adaptación del *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ) en la que se les pedía que se manifestaran sobre diferentes aspectos y condiciones de su trabajo, en una escala de 1 (muy satisfecho), a 5

(muy insatisfecho). Esta encuesta fue contestada por 2.033 directores de centros públicos y privados, de primaria y de secundaria, de centros anglófonos y de centros francófonos. Del análisis de los resultados se desprende que:

- a. Los directores escolares de Quebec se encuentran, en conjunto (81%), satisfechos de su labor al frente de la escuela.
- b. Los factores que mejor evidencian esta percepción general de satisfacción son los de motivación (realización, factores asociados al propio trabajo y responsabilidad) y, entre los factores extrínsecos, los que hacen referencia a la vida personal y a las relaciones interpersonales con los subordinados.

Rango	Factor	X	Sx
1	Realización (M)	4,15	0,53
2	Vida personal (H)	4,07	0,57
3	Trabajo personal (M)	4,02	0,47
4	Responsabilidad (M)	3,94	0,56
5	Relaciones interpersonales (subordinados) (H)	3,92	0,79
6	Condiciones de trabajo (H)	3,86	0,72
7	Desarrollo personal (H)	3,85	0,65
8	Relación con otros directores (H)	3,74	0,84
9	Relación con sus superiores (H)	3,70	0,89
10	Seguridad (H)	3,67	0,87
11	Reconocimiento (M)	3,63	0,58
12	Supervisión de investigaciones (H)	3,37	0,87
13	Política administrativa (H)	3,34	0,77
14	Progresión profesional (M)	3,24	0,93
15	Salario (H)	3.19	1,09

Rango = Orden decreciente de satisfacción experimentado
(M) = significa que el factor es de MOTIVACIÓN
(H) = significa que el factor es de HIGIENE

3.6.Factores de motivación en el trabajo de los directores (MOISSET Y OTROS: 1986 :61)

Globalmente se observa, con todo, que los factores que inciden en la satisfacción por el trabajo de los directores son complejos puesto que pueden darse

situaciones muy diferentes de satisfacción laboral a partir de combinaciones distintas de los mismos factores.

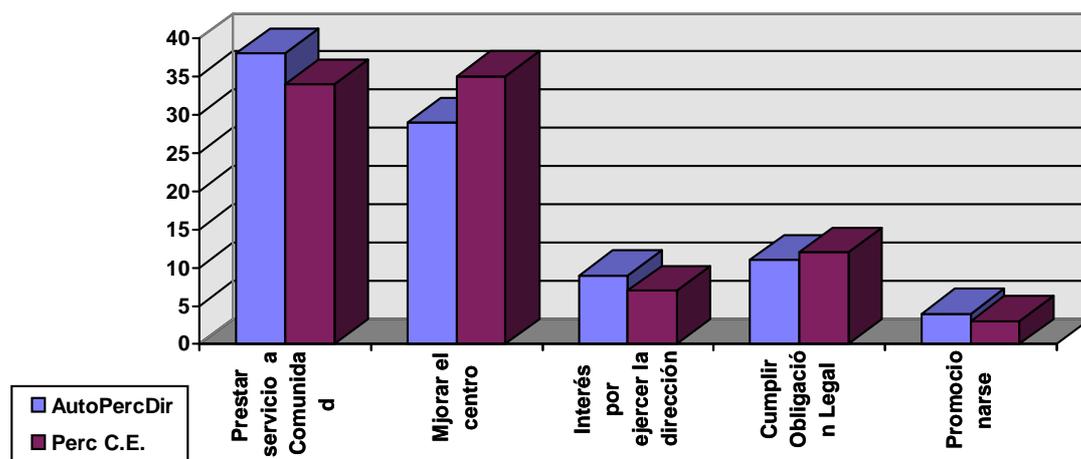
- c. La percepción, por parte de los directores, de un alto grado de consecución de los objetivos institucionales se encuentra íntimamente relacionada con el grado de satisfacción.

En los estudios de ámbito nacional el nivel de satisfacción de los directores de los centros de Primaria es discreto. Los resultados expuestos por TEIXIDÓ (1996:81) reflejan que sólo un 23,4% de los encuestados se manifiesta altamente satisfecho con su trabajo; un 38,7% considera que su nivel de satisfacción es suficiente y el 35,8% restante lo califica de bajo. Si consideramos los directores de Secundaria, el 46% de los directores está satisfecho con su trabajo, frente al 43,8% que no lo está. También se pone de manifiesto que el nivel de satisfacción no presenta correlación significativa ni con el sexo, la tipología del centro de trabajo, la capacidad técnica, la forma de acceso... pero sí que tiene relación con los años de experiencia como director, con la percepción de las aportaciones que proporciona el cargo y con el nivel de preparación.

Íntimamente relacionados con los factores de satisfacción encontraríamos las motivaciones que mueven a los profesionales a asumir el cargo. Estas motivaciones han sido estudiadas por GAIRÍN (1990)

MOTIVACIONES	T = 196	
A. Necesidades primarias o vitales	1	0,005%
B. Seguridad, estabilidad	0	0
C. Aceptación del grupo, motivos de tipo afectivo	68	34,6%
D. Auto-realización		
1. Autonomía en la planificación y fijación de objetivos	1	
2. Realización de planes y posibilidad de ejecutarlos	24	
3. Autoestima	1	60
4. Autoformación, promoción personal	11	30,0%
5. Aceptar un reto	23	
E. Motivos éticos	49	25,0%
F. Motivos ideológicos	14	7,0%

y también por TEIXIDÓ (1996 :128), quien considera dos perspectivas perceptuales, la de los directores y la del resto de miembro de la Comunidad Educativa, es decir, por un lado se interesa por conocer cuáles son las motivaciones que empujan a los directores a acceder al cargo (AutoPercDIR)y, por otro lado, cuáles son las motivaciones que les atribuye el resto de estamentos de la Comunidad Educativa (Perc C.E.).



3.8. Motivaciones para el acceso al cargo (TEIXIDÓ, 1996 :128)

En general, los resultados obtenidos coinciden en señalar que, en líneas generales, los directivos acceden al cargo movidos por un espíritu de servicio (mejorar el funcionamiento el centro, prestar un servicio a la comunidad. A conclusiones similares se llega en los trabajos de ARMAS (1998) y SOBRADO Y FILGUEIRA (1996) realizados en Galicia

3.3.3 Percepción del rol directivo

El interés por el estudio del comportamiento de los directores, conduce a analizar su trabajo cotidiano, a averiguar las tareas que realizan a diario y a conocer cual es su percepción sobre ellas, como las consideran. Esta aproximación conductual a la dirección escolar constituye una línea de investigación consolidada en América del Norte, sobre todo a partir de los estudios realizados en las universidades de Ohio por autores como FLEISHMAN, KEMPHILL y STOGDILL y de Michigan por LICKERT, KATZ, KHAN... Estas investigaciones se basaron principalmente en la aplicación del Cuestionario Descriptivo de la Conducta del Líder (Leadership Behavior Description

Questionari: LBDQ), elaborado inicialmente por SHARTLE i STOGDILL (1963), y que ha sufrido posteriores modificaciones y adaptaciones. Este instrumento consta de 100 ítems organizados en 12 subescalas (representación, reconducción de un conflicto, tolerancia a la incertidumbre, persuasión, inicio de la estructura, tolerancia a la libertad, asunción del rol, consideración, énfasis en los resultados, predicción cuidadosa, integración de la organización y orientación hacia los superiores). Estas 12 subescalas se agrupan en torno a dos dimensiones básicas, características de la conducta de los líderes: dimensión de consideración, es decir, el grado en que el directivo toma en cuenta los sentimientos de los subordinados, y dimensión de estructura, que describe el grado en que el directivo facilita o define las interacciones del grupo, encaminadas al logro de objetivos organizativos.

A partir de estos planteamientos teóricos, HICKS (1972), estudió la percepción que los diversos estamentos tienen del nivel de autonomía de los directores de secundaria en relación con el distrito educativo, considerando al mismo tiempo las percepciones de los directores, inspectores, padres, estudiantes y del resto del personal de los centros, y llegó a las siguientes conclusiones:

- a. Los directores se perciben a sí mismos con una considerable autonomía en lo que se refiere al funcionamiento del centro, siempre, claro está, dentro del marco administrativo del distrito educativo.
- b. Los inspectores perciben a los directores como los responsables de conseguir los objetivos propuestos en el programa educativo del distrito.
- c. Los profesores ven al director como un trabajador que se inscribe en el marco del distrito administrativo pero no de una manera tan acentuada como los inspectores.
- d. La mayoría de los estudiantes piensan que los directores deberían tener más peso en la determinación de las políticas educativas y en el desarrollo curricular y que la estructura administrativa debería ser más flexible (es precisamente lo contrario de cómo lo perciben el resto de los estamentos entrevistados).
- e. Por último, los padres, en general, piensan que los directores deberían tener más autonomía mientras no incurriesen en prácticas contrarias a lo que determina el distrito educativo. (1972, 86-89).

Por otra parte la autonomía de los directores respecto de las autoridades superiores fue considerada por NEWTON (1993), quien, en su estudio sobre percepciones, conceptos y actuación de los directores parte de la idea de que la forma como es presentado el director en la literatura pedagógica es compleja y contradictoria puesto que se le considera a la vez como una persona poderosa, como un líder escolar y como un títere controlado por las disposiciones administrativas emanadas de la autoridad central. Desde este punto de vista el autor centra su trabajo de entrevistas en determinar que es aquello que los directores creen que deberían hacer, lo que piensan que están haciendo y lo que hacen en realidad. El resultado de su investigación es la constatación de que los directores se autoperciben como una figura clave para introducir elementos diferenciadores en la escuela, pero al mismo tiempo, piensan que no tienen poder para hacer nada sin el apoyo de la autoridad superior.

En nuestro país, la línea de investigación tendente a considerar la actuación concreta que llevan a cabo los directivos ha gozado, también, de un notable grado de desarrollo. Partiendo de los estudios iniciales de ROTGER (1982), de GÓMEZ DACAL (1980) y de MARQUÍNEZ, (1975), tiene sus muestra más representativas en el estudio dirigido por el profesor Jose Gimeno (GIMENO Y OTROS, 1995), en la tesis doctoral del profesor ANTÚNEZ (1991) y, más recientemente, en la tesis doctoral de FUENTE (1995), a les cuales nos hemos referido en 1.4.2.

En síntesis, a través del repaso a algunas de las principales investigaciones realizadas en torno a las percepciones de los directores, se observa que se trata del enfoque que ha producido mayor número de investigaciones dado que comporta una aproximación directa a la realidad de los protagonistas, a la manera como conceptúan y enfocan los problemas y, también, a su forma de actuar. Por otro lado, nos aporta un conocimiento básico para el diseño de acciones de formación, que, necesariamente, deben adecuarse a sus necesidades.

ÍNDICE

I. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

I.1. Justificación del tema de estudio	2
I.2. Justificación del enfoque de la investigación	4
I.3. Justificación de la estructura del Informe	5

II. MARCO TEÓRICO

1. LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN ESPAÑA.....	12
1.1. Teorías y modelos directivos.....	13
1.1.1. Fundamentos de la participación	16
1.1.2. Acción directiva en modelos participativos.	18
1.1.3. Dificultades y retos.	21
1.2. El modelo directivo de la LODE y la LOPEGCD.....	24

1.2.1. Evolución de la dirección escolar en España	25
1.2.2. Análisis de los rasgos característicos del modelo LODE	27
1.2.3. Modificaciones introducidas por la LOGSE y la LOPEGCD	28
1.2.4. Desarrollo legislativo ulterior	30
1.3. La cuestión directiva.	31
1.3.1. Ausencia de candidatos?	32
1.3.2. En busca de vías de mejora	34
1.4. Líneas de investigación en dirección escolar	35
1.4.1. Panorama internacional	36
1.4.2. Panorama español	39
2. EL ACCESO A LA DIRECCIÓN	46
2.1. Fases que jalonan el proceso	47
2.1.1. Requisitos previos	48
2.1.2. Fundamentación y toma de decisión	50
2.1.3. De la elaboración del proyecto de dirección a la elección	52
2.1.4. Nombramiento y ejercicio de la función directiva	53
2.2. El Proyecto de Dirección	53
2.2.1. Componentes	54
2.2.2. Elaboración y presentación	58
2.3. La investigación sobre el acceso a la dirección.	60
2.3.1. El acceso a la dirección en los países europeos	62
2.3.2. El acceso a la dirección en España.	68
3. LOS FACTORES MENTALES DE LOS CANDIDATOS	71
3.1. La conducta humana en las organizaciones	72
3.1.1. Dimensión sociocognitiva de la organización	76
3.2. La formación de conocimiento social	77
3.2.1. Percepción social	79
3.2.2. Percepción de uno mismo	82
3.2.3. Expectativas	84
3.3. Reciprocidad en el proceso de construcción de conocimiento social	86
3.4. Delimitación de algunos factores mentales clave a lo largo del proceso de acceso a la dirección	88
3.4.1. Percepción global del proceso de acceso al cargo	88
3.4.2. Percepción de los demás: equipo directivo, profesorado, etc.	90
3.4.3. Percepción de uno mismo. Autoconcepto	91
3.4.4. Motivaciones y expectativas para acceder al cargo	92
3.4.5. Percepciones referidas al Proyecto de Dirección	94
3.4.6. Percepción del propio rol a lo largo del proceso	95
3.4.7. Percepción de la dimensión temporal del proceso	96
3.5. La investigación en torno a las percepciones de los directivos	97
3.3.1 Percepción del estrés de los directivos	103
3.3.2 Percepción de la satisfacción en el trabajo	107
3.3.3 Percepción del rol directivo	110

ÍNDICE DE CUADROS

Capítulo 1

1.1. Delimitación del marco teórico donde se sitúa la investigación,	8
1.2 Directivos elegidos por el Consejo Escolar. Territorio MEC (MURILLO, 1999 :221),	33
1.3. Líneas de Investigación sobre dirección. Panorama internacional (MURILLO, 1999:113)	36
1.4.Líneas de Investigación sobre dirección. Panorama español. (MURILLO, 1999:135)),	41

Capítulo 2

2.1. Diagrama del proceso de acceso a la dirección (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999:25)	47
2.2. Fundamentación de la toma de decisión (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999:27)	49
2.3. Componentes del Proyecto de Dirección (TEIXIDÓ, 1998c:21)	53
2.4. Percepción de la representatividad del equipo directivo... (BERNAL, 1992 :90)	62
2.5. Percepción de la posición a adoptar por el director cuando se produce conflicto de competencia (BERNAL, 1992 :90)	63
2.6. Síntesis de modelos directivos europeos según. (BAZ Y OTROS, 1994 y ALVAREZ 1991)	64
2.7. Opinión de los colectivos respecto al procedimiento de designación de director (INCE, 1998),	67
2.8. Valoración del procedimiento de acceso a la dirección. (TOMÁS, BORRELL Y TEIXIDÓ, 1998 :51)	68

Capítulo 3

3.1. Antecedentes en la elección de la conducta de liderazgo (SMITH Y PATERSON, 1990 :63)	96
3.2. Modelo para la comprensión de la actuación directiva. (PASCUAL, VILLA Y AUZMENDI, 1993:36)	97
3.3. Percepción del estrés (BORG Y RIDING, 1993 :8),	101
3.4. Dificultades en el ejercicio de la dirección en centros públicos de EGB (GAIRÍN, 1990ª121)	102
3.5. Factores de deterioro de la dirección en España (SAENZ Y DEBÓN, 1995)	103
3.6. Factores de motivación en el trabajo de los directores (MOISSET Y OTROS: 1986:61)	105
3.7. Motivaciones para asumir la dirección en centros públicos (GAIRÍN, 1990a :122)	106
3.8. Motivaciones para el acceso al cargo (TEIXIDÓ, 1996:128)	106

