

El acceso a la dirección de un centro educativo público

Diseño de la Investigación y Resultados

Joan Teixidó Saballs y equipo
Universitat de Girona

III. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez establecido el marco teórico que ha de servir como base de sustentación del estudio, cabe delimitar con precisión el trabajo de investigación, el cual presenta un conjunto diverso de actividades íntimamente relacionadas, que exigen un tratamiento conjunto dado que las decisiones que se toman en una de estas fases tiene repercusiones en la siguiente. Si bien, por imperativos lógicos y cronológicos, van a exponerse en apartados diversos y han sido cubiertas en fases sucesivas, en su conjunto forman un todo interdependiente que ha de ser previsto desde el inicio.

Al plantear la investigación se parte, en primer lugar, de la delimitación del tema de estudio (Cf. I), a partir del cual se establecen las principales características definidoras de la investigación. Así el capítulo cuarto se dedica a concretar los diversos aspectos que determinan el diseño de la investigación propiamente dicho, es decir, los objetivos, la delimitación de términos, la fijación de la población y la muestra, la aproximación a las fuentes de información, el plan de trabajo, la delimitación de los

instrumentos de recogida de información y cualquier otra cuestión referida al plan de trabajo que conduce a la obtención de la información requerida de acuerdo al tema estudiado.

En el capítulo 5, por su parte, se da cuenta de la manera como se desarrolla el proceso investigador : la recogida de datos, la selección y formación de colaboradores, así como la delimitación de tareas, los resultados conseguidos, el proceso de análisis de los datos y la caracterización de los rasgos sociológicos de la muestra.

En síntesis, a pesar de haber optado por presentarlos en dos capítulos, el planteamiento y el desarrollo de la investigación constituyen dos realidades en estrecha interconexión, dado que en su conjunto, dan cuenta de todo el proceso de demanda, recogida y explotación de la información recabada.

4. Elementos definidores de la investigación: diseño.

El elemento básico que define una investigación es su diseño. Del diseño se desprende el plan de acción a llevar a cabo para obtener los datos una vez se ha establecido el problema de investigación.

En primer lugar, debemos considerar qué enfoque es el más idóneo en función de nuestro objeto de estudio. Cada vez son más los autores que se posicionan a favor de la complementariedad metodológica. No importa que el enfoque sea cuantitativo o cualitativo, sino llevar a buen puerto la investigación. Es fundamental responder a los problemas que se plantean, que plantea la sociedad, sabiendo que es el problema el que dicta el método y no al revés. No es bueno, en general, encasillarse en un tipo de metodología, porque, si lo hacemos, dentro del campo de la investigación descuidaremos problemas que demandan otras metodologías DENDALUCE (1992) y también HUSÉN (1988) nos indica que la estrategia o paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo propuesto.

Por tanto, ¿en qué marco se sitúa la investigación?

Nos referimos al marco conceptual general, al paradigma, si se quiere. El enfoque tecnológico nos conecta con problemáticas de eficacia más que de comprensión, le interesan los recursos y los resultados, y es, por tanto, insuficiente para nuestra investigación. Nos inclinamos por un enfoque interpretativo al que le interesa el contexto, los procesos... el estudio del significado de las acciones humanas en un

contexto social (pretende incidir en el mundo personal de los individuos); y es aquí donde entra de lleno en nuestro marco de investigación. Busca la objetividad a través de la intersubjetividad con el objetivo de describir y comprender lo propio de cada persona: sus creencias, intenciones, motivaciones y cualesquiera otras características que nos ayuden a comprender nuestro objeto de estudio, las personas de nuestra investigación: los candidatos y candidatas a la dirección de una escuela o un instituto.

¿Por qué el paradigma cualitativo?

Partimos del aserto que hay dos grandes paradigmas: cuantitativo y cualitativo, ya que el sociocrítico coincide básicamente con el interpretativo o cualitativo. En esta afirmación seguimos a DE MIGUEL (1988) cuando afirma que el paradigma crítico coincide básicamente con el interpretativo, al cual le añade el componente ideológico en lo relativo a la finalidad de la investigación, a la relación sujeto-objeto y al papel de los valores en el proceso de la investigación. Este posicionamiento nos llevará a enmarcar nuestra investigación en una metodología cualitativa orientada a la interpretación y a la comprensión: la investigación etnográfica.

Posicionados en el primer dilema, pasemos al segundo: ¿paradigma cuantitativo o cualitativo?. Una consideración previa: el paradigma cualitativo surgió como una reacción al paradigma cuantitativo y son vistos, por la mayoría de los autores, como antagónicos en su concepción filosófico-epistemológica; por eso vamos a describir el paradigma cualitativo, nos posicionaremos a su favor y, por tanto, nos alejaremos, sin especificarlo en cada apartado, del paradigma cuantitativo.

Optamos por el paradigma cualitativo porque nos remite a una investigación interpretativa que no aspira a establecer leyes o principios que expresen relaciones de concomitancia o causalidad, sino que más bien pretende descubrir pautas, patrones y regularidades que permitan comprender el sentido, el significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos educativos y sociales en los cuales funcionan. Según MARSHALL Y ROOSMAN (1989), el investigador intenta penetrar en el interior de la persona y entenderla *desde dentro*.

En la investigación cualitativa el conocimiento tiene una función reeducadora de la percepción, de la comprensión y de los significados de los sujetos. El conocimiento

sistematizado y devuelto a los sujetos pretende enriquecer la competencia y el control cognitivo de los mismos para tomar las decisiones internas que los lleven a reestructurar sus sentidos, sus significados, sus esquemas de pensamiento y de acción en contextos particulares y en respuesta a las demandas concretas que los sujetos y las tareas puedan plantear.

Los diseños de investigación son de naturaleza flexible y adoptan un enfoque progresivo. Las técnicas de recogida de información tienden a utilizar estrategias de tipo cualitativo como la entrevista, la observación participante, el análisis de documentos... Dentro de esta perspectiva se considera el estudio de casos, que utilizaremos en esta investigación.

Nos situamos, por tanto, en el ámbito de la investigación cualitativa. La perspectiva paradigmática que enmarca este tipo de investigación ha de ser flexible y capaz de adaptaciones (COOK Y REICHARDT, 1986). Se opta por un enfoque interpretativo dentro de la investigación cualitativa ya que supone un enfoque multimetódico así como la utilización de una variedad de técnicas, instrumentos y materiales en la recogida y utilización de la información. Como afirman COOK Y REICHARDT, se pueden utilizar métodos cualitativos y posturas cuantitativas... Esta postura es la que define la estrategia⁶ metodológica que se concreta en los siguientes aspectos:

- El diseño, aunque definido en un primer momento, ha tenido un carácter emergente en el sentido que se ha ido reconstruyendo a medida que avanzaba la investigación y se integraban las diversas visiones de las personas que intervenían en la misma.
- Los métodos se regían por el principio de complementariedad metodológica: métodos cuantitativos para analizar tendencias que surgían de los cuestionarios, y métodos cualitativos para analizar las entrevistas y relatos autobiográficos desde un punto de vista émico, es decir, de los implicados en el proceso de investigación: los directores.

⁶Utilizamos la palabra estrategia en el sentido que adecuamos los objetivos en función de los recursos que disponemos. Por tanto, con pragmatismo, intentamos disminuir las dificultades cooperando al máximo con los recursos, es decir, nos apoyamos en la realidad para comprenderla mejor (CROZIER, 1995).

- Las técnicas e instrumentos utilizados se aplican de acuerdo con el principio de la complementariedad metodológica, lo cual nos han permitido describir de forma exhaustiva el objeto investigado: entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, expertos, reflexión personal y del equipo...
- Las fuentes de información, variadas, se han regido por los criterios de pertinencia y actualidad.

Investigación etnográfica

Esta modalidad de investigación se orienta hacia la comprensión de las acciones de los sujetos con la vista puesta en la praxis. Desde esta concepción, se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran más en la descripción y la comprensión de aquello que es único y particular del sujeto que no en lo que es generalizable; pretenden desarrollar el conocimiento ideográfico y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

Desde esta perspectiva, los individuos son considerados personas humanas que piensan y sienten, son seres conscientes de sus acciones, que hacen servir el lenguaje para comunicarse y se sirven de símbolos. Los seres humanos son capaces de escoger y actuar sobre el mundo y cambiarlo en la dirección de sus propias necesidades, aspiraciones o percepciones. Este enfoque tiene un interés directo por la experiencia de las personas, la manera como es vivida, sentida o experimentada.

La misma palabra etnografía define nuestro objetivo de investigación: etnografía proviene del griego *èthnos* (pueblo) y *graphé* (descripción); significa descripción de un modo de vida de una raza o *grupo de individuos* -en nuestro caso directores-; una monografía detallada de los modos de vida de los *etnoi*, término griego que significa "los otros".

La investigación etnográfica aspira a la descripción de la vida de un colectivo, con una especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, y también de sus interpretaciones y significados atribuidos a la cultura a la cual pertenecen. El enfoque etnográfico intenta descubrir un grupo social

con detenimiento y en su ámbito natural -en nuestro caso, el contexto escolar-. Su objetivo es describir las diversas perspectivas de los candidatos a la dirección con la finalidad de obtener explicaciones que permitan comprender sus patrones de comportamiento.

Nuestro modelo de investigación etnográfica tiene una clara orientación temática: el acceso a la dirección; pero, a su vez, es comprensiva, por cuanto intenta descubrir el estilo de un colectivo, un grupo de profesionales que interpreta su experiencia ; la investigación se propone interpretar sus interpretaciones.

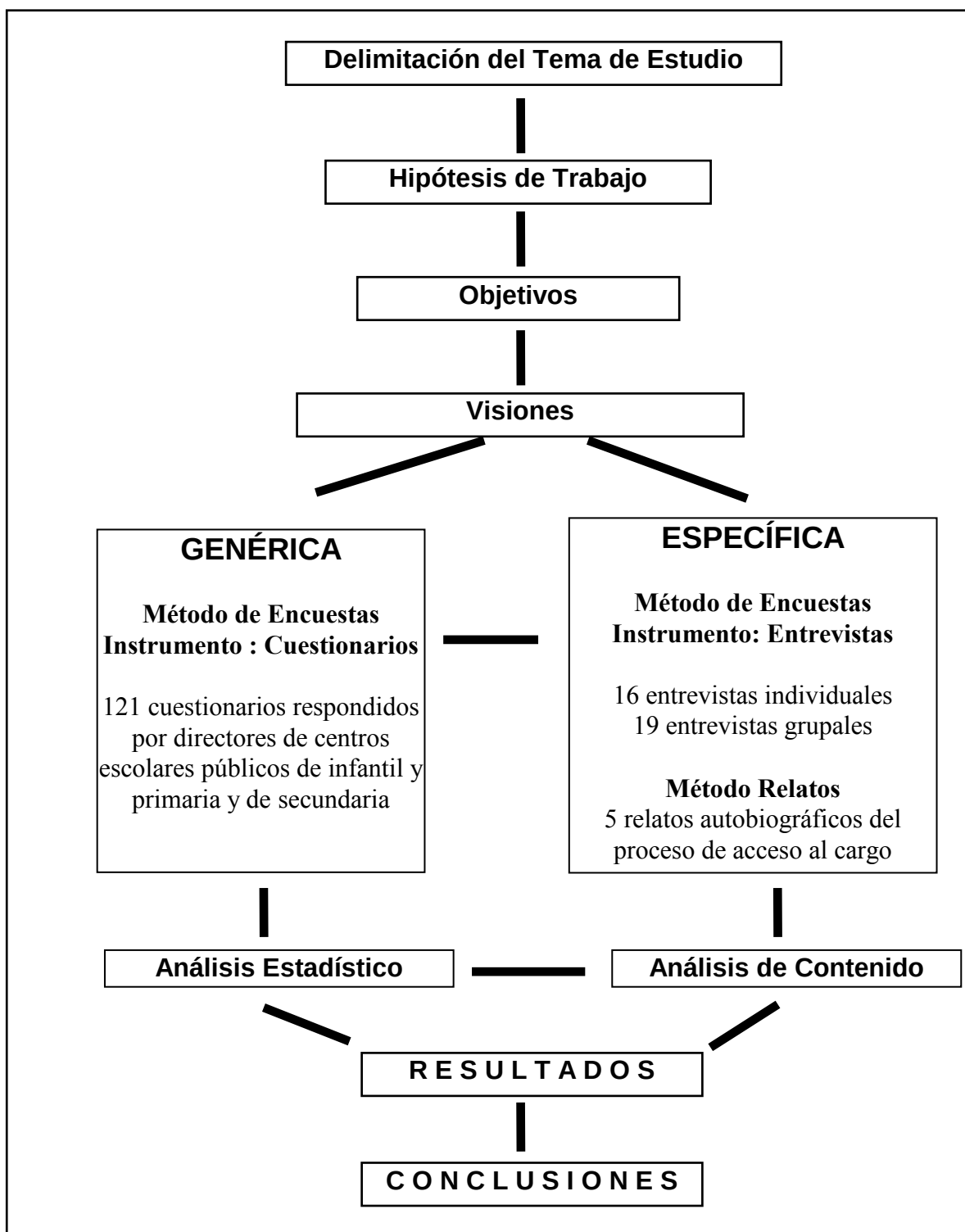
4.1. Diseño

Conceptuamos el diseño, siguiendo a KERLINGER (1981:83) como “la forma de conceptualizar un problema de investigación y la forma como lo colocamos dentro de una estructura que sirva de guía para la experimentación y la recopilación y el análisis de los datos. Por tanto, definiremos el diseño de investigación como el plan y estructura de la investigación, concebido para obtener respuesta a los interrogantes de estudio”.

Plan, estructura y estrategia no están reñidos con un proceso no lineal de investigación que nos aporta seguridad, por un lado, y flexibilidad, por el otro. De ahí nuestra integración de los dos conceptos otrora antagónicos.

El proceso de investigación etnográfica tiende a seguir un modelo cíclico en forma de espiral. El problema, los objetivos y los instrumentos se pueden volver a definir en cada ciclo de la espiral. Se redactan informes sucesivos para que las personas implicadas puedan revisarlos. Se consideran otros interrogantes nuevos que hayan surgido y otros procesos y análisis de datos para poder incluirlos en el informe definitivo.

Teniendo en cuenta la premisa anterior y el concepto kerlingeano de diseño, se inició la andadura presentando al equipo una aproximación al marco teórico para empezar a darle cohesión como equipo de investigación. Sesiones de trabajo del grupo de investigadores, de diversa índole, con una periodicidad trisemanal, de una duración aproximada de tres horas. Entre una y otra se desarrollaban aspectos concretos de las tareas de algún miembro del equipo con el investigador principal.



4.1. Diseño de la Investigación. Esquema gráfico

En un segundo momento el equipo realizó actividades de fundamentación de la investigación a través de diversas estrategias –búsqueda bibliográfica, lectura de elementos de fundamentación, desarrollo de material propio en torno al proceso de

elaboración del Proyecto de Dirección, redacción de diarios autobiográficos, realización de paneles de expertos y paneles de prácticos- que ayudaron a configurar un cuerpo teórico rico en matices por la diversidad de procedencias de las personas que nos informaron –equipos directivos de primaria y secundaria, expertos universitarios, inspectores, etc.-.

Mientras se desarrollaba esta segunda fase, se empezó la tercera etapa: la construcción de instrumentos para la recogida de datos, a la vez que se iba formando al personal investigador a través del establecimiento de pautas para la implementación de cuestionarios, entrevistas, redacción de diarios y conducción de paneles de prácticos. En esta fase se delimitó el protocolo de investigación, se elaboró una guía para la realización de las entrevistas en profundidad, se construyó el cuestionario y las pautas de aplicación del mismo. Se contrastaron y validaron los instrumentos y se llevaron a cabo las tareas mecánicas –reprografía y edición- propias de esta fase.

Una vez completada la fase anterior, se procedió a aplicar una prueba piloto del cuestionario para validarlo, a través de la opinión de los expertos. Realizada la misma se procedió a delimitar la muestra, generalizar la aplicación de los instrumentos elaborados y la consiguiente recogida de datos. Mientras, como se ha indicado al comienzo de este apartado, se delimitaban las responsabilidades de los diversos miembros del grupo en la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas y, a su vez, se seguía con la formación de todo el equipo investigador. Una vez recogidos los datos se inició un proceso de selección y formación de una becaria de investigación para la realización de las tareas mecánicas de transcripción de las entrevistas e introducción de datos en el fichero del programa estadístico SPSS previamente diseñado.

Finalmente se procedió a la explotación de los datos recogidos y a la elaboración del Informe de Investigación, con las correspondientes conclusiones.

4.1.1. Objetivos

De acuerdo con lo previsto en el Proyecto de Investigación (TEIXIDÓ Y OTROS, 1997: 14) los objetivos rectores de la investigación son:

- a) Describir el desarrollo de los procesos de cambio en la dirección de los centros educativos desde la perspectiva de los candidatos a la dirección.

- b) Identificar algunos de los principales factores internos que tienen en cuenta los candidatos en los procesos electorales.
- c) Analizar las razones que favorecen/dificultan la presentación de candidaturas a la dirección.
- d) Constatar los posicionamientos así como las principales dificultades y retos experimentados por los candidatos a la dirección en los procesos de elaboración del Proyecto de Dirección.
- e) Explorar los factores mentales y las claves culturales que determinan la intervención de los candidatos a la dirección en los procesos de elección.

4.1.2. Delimitación de términos

Conviene, explicitar el significado otorgado a los términos esenciales de la hipótesis de trabajo. Son los siguientes:

Factores mentales

Cada uno de los elementos que, combinados de una determinada manera, se encuentran en la base de la acción dado que posibilitan los procesos de elección razonada de conducta.

Director escolar

Persona que, de acuerdo con el cargo que ejerce, asume las funciones y las responsabilidades organizativas máximas de una institución educativa.

Candidato a la dirección

Persona que aspira al cargo directivo o es propuesto por otros para ese cargo.

Motivación

Proceso que sostiene y dirige la actividad de una persona de acuerdo con un objetivo.

Percepción

Actividad cognoscitiva que supone un *input* de información en el individuo en la cual éste último tiene un papel activo en cuanto que selecciona, organiza e interpreta la información en función de los datos y de las propias disposiciones (expectativas, deseos, etc.)

Proceso de acceso

Serie de actuaciones mediante las cuales se regula el procedimiento para conseguir el cargo; delimita el camino a seguir para alcanzar el destino o un objetivo

Elaboración de candidaturas.

Proceso de formación de un grupo de personas que, tomando como base la existencia de un proyecto conjunto, pretende acceder a un cargo o disfrutar de unos bienes

Elección

Procedimiento de selección de la persona que va a ejercer el cargo de director mediante votación entre los representantes de los estamentos de la Comunidad Educativa en el Consejo Escolar.

4.1.3. Población

La población a la que nos dirigimos estaba compuesta por todos los profesionales de la educación que hubieran sido candidatos a la dirección de un centro educativo público de nivel primario y secundario.

La muestra invitada se concreta en candidatos de las comarcas gerundenses. Las muestras conseguidas son distintas en función de los instrumentos: cuestionarios, entrevistas individuales en profundidad, entrevistas grupales y relatos autobiográficos. A continuación, se describen sucintamente las fuentes productoras de información:

Finalmente fueron respondidos 121 *cuestionarios* con las características siguientes:

a) La edad de quienes responden se sitúa entre los 30 y los 64 años. El 25% se encuentran entre 30 y 40 años; otro 25% entre 49 y 64 años y, la mitad, entre 41 y 48 años.

b) Experiencia en tareas de dirección. 66 personas tenían experiencia como directores en el momento que accedieron al cargo que desarrollan en la actualidad; 53 habían sido Jefes de Estudios; 34, secretarios y 18 habían ejercido otros cargos. En las tres situaciones (Director, Jefe de Estudios y Secretario) el intervalo más numeroso se encuentra entre 1 y 3 años de desempeño del cargo. Al considerar la experiencia total se observa que un 76% había desempeñado cargos entre 1 y 7 años y, la mitad de estos, entre 3 y 4 años.

c) Tamaño del centro. Puede establecerse por número de alumnos o por número de profesores; se opta por relacionar ambos factores y tenerlos en cuenta al unísono. Un 10% corresponde a escuelas con menos de 100 alumnos y unos 7 maestros; en la franja superior, un 23% corresponde a establecimientos educativos con más de 500 alumnos y

más de 40 profesores ; casi un 70 % corresponde a establecimientos de entre 100 y 500 alumnos y entre 8 y 40 profesores. Esta distribución se corresponde, a grandes rasgos, con el tipo y el tamaño de los centros educativos de las comarcas de Girona

La *entrevistas individuales en profundidad* realizadas fueron 16; cada miembro del equipo de investigación realizó dos entrevistas; seis corresponden a directores de centros de infantil y primaria ; nueve a centros de secundaria, entre los cuales cabe notar dos casos de centros de nueva creación y, por tanto de dimensiones reducidas; una entrevista es realizada con el director de un centro de educación especial.

Las *entrevistas grupales* fueron diez. Se formaron grupos de cuatro o cinco directores coordinados por uno o dos miembros del equipo de investigación. Cinco de las entrevistas grupales corresponden a directores de centros de infantil y primaria y las otras cinco a secundaria.

Los *relatos autobiográficos*, donde se narra el proceso y las incidencias del acceso al cargo, realizados fueron cinco.

4.1.4. Plan de trabajo y temporalización

El plan de trabajo y su temporalización, ha seguido, a grandes rasgos, el siguiente cronograma:

	1998	1999				2000				2001
	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1
Concreción del marco teórico										
Operativización del estudio										
Recogida de datos										
Tratamiento de los datos										
Análisis de la información										
Elaboración del informe										
Entrega y difusión										

4.2. Cronograma del proceso seguido en la investigación

En la preparación, recogida y análisis de los datos se sigue escrupulosamente la previsión efectuada en el Proyecto. El análisis de datos y, sobre todo, la realización del informe de investigación has sufrido alguna demora imputable a factores personales de los investigadores. Tratamos de pormenorizar algunas de estas etapas para dar una idea más fiel de las distintas labores desarrolladas.

1. Concreción del marco de estudio

- 1.a)** Origen e identificación del problema, a través de la experiencia escolar de los componentes del equipo y del contraste de opiniones con directores de colegios de primaria y secundaria.
- 1.b)** Localización y primer examen de la bibliografía, que tomó como base la tesis doctoral del investigador principal Joan Teixidó.
- 1.c)** Definición del problema de investigación, en la que se perfilaron los elementos que definían el problema objeto de estudio y que daría lugar a su operativización posterior.
- 1.d)** Segundo examen de la bibliografía, a raíz de la definición del problema y en el que se profundizó en el enfoque que quería darse al estudio.
- 1.e)** Selección del enfoque de la investigación, de la metodología y las estrategias que asumíamos para desarrollar el estudio.

2. Operativización del estudio

- 2.a)** Formulación de los objetivos del estudio, que es una consecuencia de la definición del problema y que sirven de faros para el estudio posterior.
- 2.b)** Delimitación de los términos, fundamental para ponernos de acuerdo todos los miembros del equipo y de todas las personas que participaron en el estudio, en cuanto mencionábamos los términos que componían la definición.
- 2.c)** Selección de métodos y técnicas de recogida de datos, en consonancia con los objetivos del estudio y los recursos disponibles.
- 2.d)** Diseño del plan de recogida de datos, fundamental para la congruencia de todo el estudio.
- 2.e)** Diseño del plan de análisis de datos, para que el estudio fuera eficaz y poder realizarlo en el menor tiempo posible.
- 2.f)** Validación de instrumentos; una fase larga pero interesante y que aportó una gran riqueza al estudio, como comentaremos más adelante.

2.g) Selección y formación de colaboradores, fase fundamental para la unidad del estudio, sobre todo, teniendo en cuenta que es un equipo formado por personas que trabajan en ámbitos distintos: la escuela y la universidad.

3. Recogida de datos

Era la culminación de las fases anteriores, la ejecución de la recogida de los datos que más tarde se convertirían en la información pertinente para nuestro estudio.

4 Tratamiento de los datos

Esta fue la fase de transcripción y procesamiento de los datos. Hubo un doble tratamiento: por un lado un análisis estadístico y por el otro un análisis del contenido.

5 .Análisis de la información

En esta fase se procuró establecer conclusiones consensuadas entre todos los miembros del equipo, así como señalar las limitaciones del estudio y recomendaciones para futuros estudios.

6. Elaboración del informe

La elaboración del informe final, en el que colaboran todos los miembros del equipo bajo la dirección del investigador principal, ha supuesto una larga etapa de reflexión y de construcción de consenso que ha requerido un tiempo algo mayor de los previsto.

7. Entrega y difusión

Finalmente, termina el proceso con la entrega del informe final y su difusión entre los miembros de la comunidad científica que han manifestado su deseo de conocer la versión final así como a todos los directores y directoras de centros que lo soliciten.

4.3. Instrumentos utilizados

La concreción de los propósitos de la investigación hace necesario aplicar instrumentos para la obtención de información. En nuestro caso, y tomando como eje la entrevista, se utilizaron tres: los cuestionarios, las entrevistas y los relatos autobiográficos.

Los tres instrumentos están relacionados de tal manera que constituyen distintos enfoques del mismo problema. Los cuestionarios a los directores nos dan una información descriptiva del problema estudiado; las entrevistas en profundidad nos dan una información focalizada del problema y los relatos autobiográficos nos muestran la información “desde dentro”, el pensamiento del propio director, relatado por él mismo y nos da una información selectiva, a la vez que constituyen un elemento de fundamentación del grupo y de formación de los entrevistadores.

4.2.1. Cuestionarios

Siguiendo a VISAUTA (1989), reservamos la denominación de encuesta al procedimiento y el término cuestionario se reserva para denominar el formulario definitivo que se pasa a los sujetos.

El uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos es el más universal en el campo de las ciencias sociales. Consiste en un conjunto más o menos extenso de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el estudio que se realiza.

¿Por qué hemos utilizado cuestionarios?. Porque representa aprovechar un conjunto de ventajas que resumimos a continuación:

a) Representa la forma más natural de obtener información. De hecho, su aplicación se basa en una consideración muy elemental: si queremos obtener una determinada información de unas personas lo mejor que podemos hacer es preguntárselo directamente.

b) La información demandada se encuentra al alcance del informador. Esta afirmación debe ser matizada parcialmente ya que puede darse el caso que haya determinadas informaciones que, aunque la persona encuestada las posea, prefiera no hacerlas públicas. Este posible resquemor a contestar algunas preguntas se contrarresta con la garantía del anonimato, proporcionando tiempo al encuestado para pensar la respuesta antes de contestar, adecuando la redacción de los ítems, exponiendo los objetivos que queremos conseguir y, sobre todo, con el contacto directo investigador-informador.

c) Es una técnica adecuada en función del objeto de investigación: las percepciones y las expectativas. Así, para PÉREZ JUSTE (1985:122) “la información sobre intereses, actitudes, intenciones, deseos y conductas de grupos parece ser la más indicada para este tipo de investigación”.

d) Los objetivos que nos planteamos conseguir se encuentran en la línea de los que KERLINGER (1981:428) destaca como característicos de las encuestas.

e) La información buscada es inédita, es decir, hace referencia a datos de los cuales no hay ningún precedente en el contexto investigado.

f) Proporciona uniformidad (cada persona responde a los mismos ítems) a la vez que puede ser administrado a diversas personas simultáneamente.

g) En general, los datos obtenidos con este instrumento son fácilmente analizables e interpretables, más que los procedentes de respuestas orales y, por ende, abiertas.

No obstante, en el capítulo de inconvenientes, no podemos olvidar que comporta una falta de flexibilidad para obtener información individualizada ya que no permite la personalización y adecuación de las preguntas a los contextos particulares de los informantes. Estos inconvenientes se compensan con las entrevistas y los relatos autobiográficos.

4.2.1.1. Proceso de elaboración

A lo largo del proceso de elaboración de los cuestionarios se siguieron los pasos siguientes.

- a) Los miembros del grupo delimitamos el contenido del cuestionario de acuerdo con el objetivo general de la investigación: “Cuestiones referidas al último proceso de acceso a la dirección (a partir de 1996)”.
- b) La población sobre la que trabajamos, así como la muestra invitada y la conseguida están explicadas en el apartado 4.1.3. El índice de respuesta es considerado como muy generoso –121 cuestionarios recibidos representa más del 50% de los enviados, lo cual, si atendemos a precedentes de este tipo de consultas, que es habitual ya que, en algunos casos, no se rebasa el 10%.
- c) Convocamos un encuentro con directores en ejercicio que, desde diversas situaciones personales e institucionales, habían afrontado un proceso de acceso a la dirección durante los últimos cuatro años. La sesión de trabajo que nos sirvió para la validación del cuestionario tuvo las siguientes fases:
 - c.1) Información sobre los objetivos y las características de la investigación a todos los asistentes
 - c.2) Validación del cuestionario a través de rectificaciones, aclaraciones, complementación y sustitución en los diversos apartados del mismo.
- d) Envío del cuestionario a los centros públicos de las comarcas de Girona, que imparten Educación Infantil y Primaria (CEIP) o Secundaria. (IES)

- e) Seguimiento telefónico de la recepción y de su posterior reenvío al equipo de la investigación. Éste método se ha mostrado eficaz a la vista de los resultados obtenidos.

4.2.1.2. Descripción del cuestionario

El cuestionario se articula en tres grandes bloques: el primero se destina a conocer algunos datos profesionales y personales del director encuestado; en el segundo, se solicita información referida a diversos aspectos a considerar en el proceso de acceso a la dirección; el tercero, comprende las preguntas que intentan profundizar en el conocimiento de los factores mentales de los directores en el proceso de acceso al cargo : percepciones, expectativas, motivaciones, etc. A continuación, se presentan las preguntas que corresponden a cada uno de los bloques.

A) *Datos iniciales* que nos describen la muestra con la que trabajamos. La información está contenida en las preguntas 1 a la 8. Nos informan de:

1. Edad.
2. Sexo.
3. Nivel o etapa educativa: Primaria/Secundaria.
4. Número de alumnos del centro.
5. Número de profesores del centro.
6. Estudios realizados por el director (diplomatura, licenciatura, doctorado, otros estudios).
7. Experiencia previa, el momento de acceder a la dirección, en los cargos de director, jefe de estudios, secretario u otros (coordinador de ciclo, de departamento, etc.).
8. Formación específica previa al acceso a la dirección, y, en caso positivo, tipo de cursos, expresados en número de horas.

B) *Datos contextuales al acceso a la dirección*. Aportan información que nos ayudan a comprender las condiciones objetivas en que tuvo lugar el acceso de quien responde a la dirección (preguntas 9, 15, 16, 17, 18 y 19) y, también, su opinión respecto a estas condiciones (preguntas 12, 13 y 20).

9. Desde qué perspectiva general tuvo lugar el proceso de acceso a la dirección, es decir, qué circunstancias de continuidad, una sola candidatura, confrontación, ausencia de candidatos, etc, se dieron en el acceso a la dirección.
 12. Se le pide la opinión sobre el intervalo de tiempo que media entre la convocatoria y el acto de elección.
 13. Se le pide opinión sobre la oportunidad o inoportunidad de la coincidencia del período de cambio con el final del curso escolar.
 15. Se le pide que si planteó las líneas básicas del ejercicio del cargo directivo.
 16. Se le pregunta si elaboró un Proyecto de Dirección.
 17. Siguiendo la anterior pregunta, se le pregunta si conocía esta exigencia legal.
 18. Se le interroga sobre las acciones, en caso que las hubiera, que llevó a cabo en la difusión de su candidatura.
 19. Se le pregunta si asistió al acto de elección.
 20. Finalmente se le pide opinión, a través de una valoración graduada –mucho, bastante, regular, poco o nada-, sobre las características del proceso de acceso a la dirección en cuanto a procedimiento y sus características (rápido, complejo, funcional, democrático, sencillo, conflictivo, abierto y autónomo).
- C) Preguntas *motivacionales* Finalmente, se incluyen tres preguntas en las que el candidato manifiesta sus motivaciones en el momento de acceder al cargo (pregunta 10), en la formación del equipo directivo (pregunta 11) y en la toma de decisión de presentarse (pregunta 14).
10. Se le conmina a elegir dos motivaciones entre las nueve presentadas dándole opción a añadir alguna más a las propuestas.
 11. Se sigue el mismo sistema que en la pregunta anterior, para demandar los criterios seguidos en la formación del equipo directivo.
 14. Se presentan argumentos a tener en cuenta en la toma de decisión y se pregunta al candidato si representaron estímulos positivos o negativos, con dos graduaciones (mucho o poco) en cada uno de los extremos valorativos.

Un ejemplo del cuestionario original, en lengua catalana, así como su traducción al castellano, pueden encontrarse en el Anexo núm. 1.

4.2.2. Entrevistas individuales en profundidad

La entrevista es una técnica de investigación basada en una conversación intencionada entre dos o más personas en la cual, básicamente, una de las partes actúa como receptora y la otra como suministradora de información, la cual queda determinada por los objetivos de la investigación.

En cuanto a la entrevista, entendida como metodología de investigación puede presentar diversas formas. Se optó por la modalidad *semiestructurada* -- con este tipo de entrevista pretendíamos minimizar la variedad de información aportada por cada entrevistado y facilitar el posterior análisis de datos --, y *semidirigida* - que admite una cierta sistematización de la información que la hace comparable y favorece la comprensión, ya que delimita los temas tratados, pero, a su vez, admite informaciones fuera de las preguntas que pueden provocar nuevas preguntas en una segunda entrevista -- y *individual* -- una sola persona en una sola sesión.

Este tipo de entrevista goza de una validez como método de obtención de información si se lleva a cabo con el rigor científico que ha de caracterizar su utilización en investigación. Su validez como método le viene dada por su *carácter multilateral*, es decir, la entrevista de una sola persona en un momento concreto no tiene sentido si la entrevista constituye el principal método elegido. Por tanto, cabe hablar -- como es nuestro caso -- de entrevistas, en plural.

Finalmente señalar que estaban orientadas a las *representaciones mentales* (¿qué piensas?...¿qué opinas?).

Las ventajas de la entrevista sobre el método de cuestionarios recae en su mayor riqueza para la recogida de información. Su principal inconveniente lo encontramos en su mayor coste (tanto de tiempo como económico), exigencia de mayor preparación del personal, menor validez (COHEN Y MANION, 1990:381-3) y el hecho de que no se pueda garantizar el anonimato.

Las finalidades que nos guían en la realización de las entrevistas son tres: a) probar las hipótesis de trabajo; b) recoger información relativa a los objetivos de la investigación, y c) profundizar en los argumentos internos de las respuestas que nos dieron los entrevistados en una primera entrevista.

El método utilizado para llevar a cabo las entrevistas se desarrolla en un proceso complejo en el cual se distinguen los siguientes pasos:

- I. Registro magnetofónico de la primera entrevista, que nos permite estar atentos al entrevistado y, dada la amplitud del protocolo, ganar tiempo.
- II. Transcripción del registro magnetofónico.
- III. Envío al entrevistado del resultado de esta primera entrevista para garantizar la fidelidad y facilitar al entrevistado la propuesta de enmiendas, aclaraciones, añadidos, etc.
- IV. Formulación de propuestas de reflexión y de profundización por parte del entrevistador.
- V. Envío de la entrevista, incluyendo las enmiendas y añadidos, junto con las propuestas de reflexión y profundización, al entrevistado.
- VI. Realización de la entrevista de profundización.
- VII. Repetición de los pasos I, II y III.

4.2.2.1. Elaboración del protocolo

Sin duda, uno de los retos más importantes en la concreción de los objetivos de la investigación estriba en plasmarlos en un protocolo que facilite la recogida de la información necesaria. Por ello, el proceso fue minucioso. Se siguieron estas fases :

- a) Se inició el proceso de confección del protocolo con la lectura de trabajos anteriores relativos al tema que estábamos investigando. De las aportaciones de todos los miembros del equipo salió un primer borrador.
- b) A continuación se organizó una sesión de trabajo en grupos reducidos. Los objetivos y la organización fue la siguiente:
 - b.1) En primer lugar se les reunió a todos conjuntamente y se les explicaron los objetivos de la investigación y se resolvió todo tipo de dudas en torno a la sesión. Previamente, en la convocatoria, se les había explicado, brevemente, el objeto de la reunión y la duración de la misma.
 - b.2) Se formaron cinco grupos, con cinco directores y dos miembros del equipo de investigación. Los miembros –directores -- que formaron cada grupo procedían de zonas geográficas distintas y de realidades contextuales distintas (antiguos

institutos de FP o de Bachillerato, en el caso de Secundaria y de zonas rurales o urbanas en el caso de Primaria)

- b.3) Las sesiones duraron una hora y media. En días distintos, tuvieron lugar las sesiones para Infantil y Primaria y para Secundaria.
- b.4) El registro de aportaciones al protocolo se hizo a través de dos fuentes: el registro magnetofónico y la toma de apuntes mientras se producía la discusión, con la finalidad que pudiéramos acordarnos de todos los detalles aportados por los participantes y que modificarían el protocolo.
- b.5) El objetivo de estas sesiones era recabar información de los directores relativo a las preguntas: sobre su pertinencia, sobre su comprensión y sobre el grado de empatía que se producía al recibirlas y que invitaba a ser contestadas.
- b.6) Los miembros del equipo elaboramos un protocolo de preguntas para que la sesión fuera productiva, a la vez que recogimos todo tipo de sugerencias.
- b.7) Toda esta información nos ayudó a una primera reformulación de las preguntas.

c) Entre esta fase y la siguiente –recogida de opiniones de especialistas en esta materia –, se pidió la colaboración de dos expertos (el inspector y estudioso de la dirección, Sr. Jesús Rul y el catedrático de universidad en la materia de “Organización Escolar”, Sr. Joaquín Gairín), que aportaron ideas a todo el proyecto y, también, al protocolo de la entrevista.

d) Tal como indicábamos en el apartado anterior, hubo una fase especialmente intensa, en cuanto a los resultados conseguidos, consistente en pedir la colaboración, por escrito, a expertos en dirección de ámbito estatal. Después de explicarles el objeto y los objetivos de la investigación, se les facilitó un protocolo –tal como estaba redactado en aquel momento- y se les pidió su opinión.

Una vez recogidas y analizadas las aportaciones, 36 en total, se procedió a la redacción definitiva del protocolo de la entrevista (Anexo núm 2)

4.2.2.2. Síntesis de las aportaciones efectuadas por los jueces expertos

Nos parece interesante efectuar una breve síntesis de las aportaciones de estos 36 expertos. En el envío de solicitud para que actuaran como jueces expertos se acompañaba un formulario para la recogida de sugerencias, que estaba estructurado en cuatro apartados: a) aspectos referidos a la estructura global del protocolo; b) aspectos

referidos a las cuestiones planteadas en los diversos bloques ; c) aspectos referidos a aspectos formales y, d) finalmente, otros aspectos que consideraran relevantes. También se les pedía si estaban interesados en recibir los resultados de la investigación (a lo que todos los que contestaron lo hicieron afirmativamente).

Al hacer un resumen de las principales cuestiones aportadas, respetamos la estructura inicial que se acaba de exponer.

Entre los aspectos referidos a la *estructura global del protocolo* se sugirió que las preguntas debían distribuirse en tres grandes bloques: “Presentación de candidatura”, “Elaboración del proyecto” y “Intervención en el proceso electoral”. También se manifestó, con relativa frecuencia, la conveniencia de subdividir algún apartado.

Se puso de manifiesto la necesidad de incluir más preguntas sobre: acreditación, exigencias del directivo de hoy, calidad de la función directiva, profesionalización del directivo, etc.

Algunos planteaban la necesidad de hacer referencia de manera explícita a las modificaciones que se desprenden de la LOPEGCD y los requisitos establecidos en ella para ejercer la Dirección. También se nos sugirió diferenciar las entrevistas según se dirigieran a directores de Primaria y a directores de Secundaria.

Otros echaban en falta un bloque de preguntas que hiciera referencia a lo que ocurre después de la elección (cumplimiento de la expectativas, cumplimiento o no del Proyecto de Dirección ,etc.). En esta misma línea, se apunta la necesidad de conocer la situación previa del candidato en el momento de presentar la candidatura.

Finalmente, algunos expertos sugirieron un orden distinto de los diversos bloques e incluso su eliminación para colocar, simplemente, los ítems de forma correlativa.

Por lo que se refiere *cuestiones planteadas en los diversos bloques*, se aportan sugerencias tendentes a la reformulación de alguna de las preguntas, entendiendo que inducían a respuestas cerradas. También hubo quien opinó que sería interesante incluir información sobre la historia personal de los candidatos en los cargos directivos ejercidos hasta el momento de la entrevista.

Algunos planteaban la necesidad de introducir el papel del Claustro de Profesores en el proceso de elección a la Dirección.

Hubo expertos que echaron en falta temas referidos a la estructura interna del poder dentro del centro: oposición, núcleos organizados de opinión, correlación de fuerzas entre los distintos estamentos escolares, relación entre el Claustro y el Consejo Escolar, etc. Igualmente, se echó de menos un bloque contextualizador a semejanza del que se desarrollaba en las ocho primeras preguntas del cuestionario.

Finalmente, también se sugirió la posibilidad de explorar los sentimientos, expectativas e interrogantes de los candidatos respecto a la Administración.

Las principales cuestiones referidas a *aspectos formales* ponen de manifiesto la posibilidad que algunas preguntas denoten una cierta intencionalidad o sugieran un cierto tipo de respuestas.

Se insiste en la necesidad de crear un clima distendido en la entrevista ya que el protocolo era muy denso; también, se advierte la conveniencia de unificar criterios a la hora de utilizar un vocabulario no sexista.

Algunos apuntan la conveniencia que las preguntas fueran más cerradas, y descriptivas, para que facilitaran las respuestas. Por el contrario, otros opinaban que las preguntas eran demasiado rígidas, argumentando que no es correcto este tipo de acotación para poder hacer una valoración estadística posterior (Conviene aclarar a este respecto que nunca quisimos cuantificar ningún aspecto de la entrevista).

En otros casos, se consideraba que el protocolo era demasiado formal y superficial y que era conveniente incidir en el poder o falta de poder del director. También se adujo que si pretendía ser una entrevista en profundidad, debía plantear el protocolo como una guía, no cerrada. (En realidad así se hizo puesto que después de una primera entrevista se iniciaba una segunda en la que se insistía en algunos aspectos de interés por parte del equipo investigador y que incidía en los objetivos fundamentales de la investigación)

Finalmente, en el apartado de *otros aspectos* que consideraran relevantes, algunos pensaban que sería conveniente incluir un bloque o subbloque referido a “Formación y satisfacción”.

Alguna persona ponía en duda que con estas preguntas tuviéramos elementos suficientes para conocer los “aspectos mentales” de los candidatos y sugerían más preguntas para profundizar. Por el contrario, otros opinaban que había puntos que parecían excluyentes y que, en todo caso, eliminarían algunas preguntas que parecían innecesarias para centrarse en otras.

Algún experto nos indicó la necesidad de aplicar alguna medida para garantizar la veracidad de las respuestas, y sugirió la triangulación y la repetición o replicación. Finalmente, también se nos sugirió la posibilidad de entrevistar a candidatos que no hubieran sido elegidos.

El apartado que más referencias obtuvo fue el tercero “Aspectos a considerar en la toma de decisión” lo cual parece lógico ya que incide de lleno en el objetivo primigenio de la investigación.

Cabe resaltar finalmente que, ultra los aspectos recogidos, a muchos de los expertos consultados, les pareció adecuada la estructura, las cuestiones planteadas y los aspectos formales. Las expresiones que más se repitieron fueron: correcto, coherente, pertinente, exhaustivo, multidimensional, ajustado, etc.

4.2.3. Entrevistas grupales

En la entrevista grupal uno o varios entrevistadores reúnen a varios entrevistados para que hablen de sus percepciones, experiencias y vivencias. Se suelen abordar cuestiones abiertas sobre uno o varios temas previamente elegidos. No es una entrevista alternativa a la individual, sino una modalidad de entrevista que aporta una información distinta a la que se obtiene en la entrevista individual. Esta modalidad de entrevista es una técnica de obtención de información esencialmente cualitativa, que se sirve de un moderador (en nuestro caso dos moderadores) para dirigir la interacción del grupo a partir de un guión, que en nuestro caso, fue semiestructurado, con preguntas de referencia, pero abierto a otras aportaciones no determinadas previamente.

- Los grupos constaron de siete a diez personas, con diversidad de puntos de vista (directores de primaria y de secundaria).
- La homogeneidad de los participantes venía marcada por su condición de directores.
- Se mantuvo una discusión guiada, pero no encorsetada de tal manera que pudieran hacerse aportaciones sobre temas que no estaban previstos previamente.

4.2.4. Relatos autobiográficos

El relato autobiográfico es una narración retrospectiva en la que una persona –un director de centro en nuestro caso- relata su experiencia personal de acceso al cargo, recordando las actuaciones que configuraron el proceso en orden cronológico y, también, expresando las sensaciones, estados de ánimo.. y otros aspectos . Por su propia naturaleza son relatos biográficos genuinos que, si bien han sido realizados por encargo, son, en última instancia, producto de la propia voluntad de los autores.

El autor del relato autobiográfico conoce bien su vida profesional –su etapa de director, en este caso-, los hechos que ocurrieron, el significado que les otorgó, el momento en que tuvieron lugar y su incidencia posterior... posee un conocimiento a la vez pormenorizado y global de los hechos. La información que aporta es inaccesible a otras formas habituales de obtención de la información.

Uno de los grandes inconvenientes es el que el autor del relato, consciente o inconscientemente, lo controle para dar una imagen preconcebida de sí mismo. En consecuencia, el documento puede ser erróneo al dar relevancia a unos hechos y omitir otros, señalar una etapas y omitir o modificar otras, ya sea por un recuerdo inexacto de las mismas o por el deseo de proporcionar una imagen favorable de sí mismo.

A pesar de estos inconvenientes, la información que aportan los relatos autobiográficos es de gran valor. Su justificación en los estudios de tipo cualitativo viene refrendada, si nos situamos en una perspectiva ideográfica, en cuanto al procedimiento y conclusiones. Bajo esta perspectiva cada relato ha sido estudiado teniendo en cuenta su individualidad y de historia personal.

Es un buen instrumento ya que, como señala MARÍAS (1989), “la manera de hablar de una vida concreta es precisamente narrarla, porque es la expresión que se ajusta a su carácter de acontecimiento temporal, sucesivo, proyectivo”.

La tipología de anotaciones es múltiple. Desde una perspectiva descriptiva, podemos diferenciar las siguientes :

a) Organizadoras: de estructuración del proceso, de sistematización y establecimiento de las fases de la acción, síntesis parciales...

b) Descriptivas: narración de hechos y situaciones del proceso, relato de aspectos parciales, sistematización de las tareas y actividades llevadas a cabo para el logro de un determinado objetivo...

c) Expresivas, de expresión de los propios sentimientos, sensaciones, dudas, problemas, concepciones, estados de ánimo, etc.

d) Reflexivas, de revisión y reprocesamiento de los hechos vividos, interpretación de los comportamientos de otros, atribuciones, reflexiones globales sobre las características del proceso en las cuales se considere su relación con los principios que lo inspiran: democracia, participación, compromiso social, valor de voto...

Los diversos tipos de anotaciones que pueden establecerse no son excluyentes entre si, sino al contrario, en una misma anotación pueden mezclarse y complementarse fragmentos que responden a una u otra intencionalidad.

La elaboración de un relato autobiográfico, constituyó un elemento de fundamentación del grupo a la vez que de formación de los entrevistadores, ya que todos los miembros del grupo son o han sido directores y, por tanto, han pasado por un proceso de acceso a la dirección. Una vez escritos los relatos, fueron leídos por el resto del equipo y se ensayó el procedimiento de formulación de preguntas de profundización... planteándonos el porqué de las actuaciones que se reflejaban en los diarios, es decir, formulando preguntas y propuesta de profundización, Finalmente, los autores dieron respuesta a las preguntas bien sea por escrito, bien oralmente en las sesiones de trabajo en grupo.

En definitiva, el interés por conocer cómo perciben y viven los procesos de cambio sus protagonistas nos conduce a adoptar una metodología cualitativa, que se considera idónea para vehicular y hacer explícito el pensamiento de las personas. A través

del relato de los propios procesos de acceso, los directores participantes en la investigaciones rememoran y reflexionan a raíz de su experiencia vital, lo cual propicia que se construyan un esquema mental global del proceso. Exploran su propia actuación a lo largo del proceso de cambio en la dirección, se hacen conscientes de su experiencia y se construyen un esquema mental de los aspectos que han de abordarse en la entrevista en profundidad.

4.2.5. Otras fuentes de información

Además de los instrumentos citados, los cuales han sido aplicados de forma sistemática, siguiendo las fases referidas en los epígrafes anteriores, hemos de tener en cuenta que a lo largo de la investigación se recoge información de otras fuentes, básicamente en forma de notas de campo procedentes de la observación y de la interrelación cotidiana de los miembros del grupo con la realidad de la dirección. Se recogen en diferentes momentos del proceso y se caracterizan por el hecho de referirse a la influencia de los factores personales internos en la dinámica de funcionamiento de los centros escolares. También, en nuestra investigación, se recogieron datos sobre las situaciones de cambio vividas en el centro a partir del conocimiento directo de miembros del equipo. Todas estas situaciones son de tipo no participante o incidental, que se dan en la vivencia cotidiana de la dinámica de funcionamiento del propio centro y también a través de conversaciones informales con las personas de los centros.

Algunas de estas informaciones proceden de la experiencia personal de los miembros del equipo, adquirida en situaciones diversas: trabajo docente, de asesoramiento o de apoyo, proyectos de formación en centros, cursos de formación inicial y permanente de directores, etc.

5. Desarrollo: recogida y análisis de los datos

En el presente capítulo se describen algunos aspectos previos a la recogida de los datos, así como el propio proceso de recogida de los mismos. Se entiende que el vocablo “desarrollo” evoca los distintos pasos que, cronológicamente, llevan a la obtención de los resultados.

En primer lugar se explicará, de forma pormenorizada, la planificación del proceso de recogida de datos, con las distintas etapas que lo conforman: selección y formación de los colaboradores y delimitación de tareas, y la aplicación de los instrumentos a la población objeto de estudio: cuestionarios, entrevistas –individuales y grupales- realización de relatos autobiográficos, así como un apartado final en la que reseñarán algunas incidencias.

En segundo lugar, se considerarán los elementos genéricos que han guiado el análisis de las entrevistas y los relatos autobiográficos.

5.1. Recogida de datos: planificación del proceso

El proceso de recogida de datos, tal como se señaló en la cronología del plan de trabajo (Cf 4.1.4.) , tuvo lugar en los dos primeros trimestres del año 1999 y la recogida de datos en los trimestres segundo y tercero del mismo año. Al final del tercer trimestre tuvo lugar el tratamiento de los datos. Finalmente, en el último trimestre del 99 y el primero del 2000, se dedicaron al análisis de los datos recogidos.

A continuación se consideran, de forma detallada, las diversas fases, teniendo en cuenta las operaciones más características.

5.1.1. Selección y formación de colaboradores

En la selección de las personas idóneas en función de la tarea a realizar, se consideran los criterios siguientes:

- a) conocimiento directo del contexto de investigación en el cual debían realizar su tarea, es decir, los centros educativos de primaria y secundaria
- b) el nivel de formación y experiencia en el campo educativo de la dirección,
- c) características personales diversas: dinamismo, facilidad y corrección en la expresión, capacidad de adaptación a los imprevistos, etc.

La formación se llevó a cabo a partir de los requerimientos específicos de cada una de las etapas de la investigación, de acuerdo con los objetivos a cubrir, poniendo especial atención a la coordinación y unificación de criterios de actuación.

El resultado del proceso de selección fue la contratación, como becaria del proyecto de la alumna de 5º curso de Pedagogía, Carme Gutierrez Villarejo. Su formación se centró básicamente en el conocimiento de las características de la investigación, la consideración de aspectos básicos que convenía tener en cuenta en la relación interpersonal con los informantes y el conocimiento de las particularidades de los dos procesos de recogida de datos: los cuestionarios y las entrevistas.

5.1.2. Delimitación de tareas

En la delimitación de las tareas a llevar a cabo por el investigador principal, los miembros del equipo y los colaboradores, se siguió un criterio general consistente en:

- a) experimentar a pequeña escala –a modo de grupo piloto- las tareas que posteriormente se llevarían a cabo en el trabajo en grupo –grupo pequeño- y en las entrevistas, para detectar posibles errores y explicar, a partir de las propias experiencias, las posibles dificultades al afrontar la tarea.
- b) la coordinación de las actuaciones se consiguió mediante reuniones periódicas en las que se exponían los resultados conseguidos, se valoraba la marcha de la investigación y se comentaban las incidencias más significativas.

La delimitación pormenorizada del conjunto de actuaciones a realizar en el conjunto de la investigación general se desprende del cronograma del apartado 4.1.4. En lo que se refiere a la aplicación de los instrumentos, se pueden visualizar en los distintos apartados de aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas.

5.1.3. Aplicación de los cuestionarios

Retomando las referencias explicitadas en el capítulo 4, apartado 4.3.1, esta fase de la investigación supone un trabajo externo por parte de los miembros del equipo, es decir, se deja de lado la tarea de reflexión y fundamentación para sumergirse en un trabajo de tipo pragmático, manual, de gestión, que exige dinamismo y capacidad de relación con los encuestados. No es una tarea compleja, pero exige mucha dedicación

Se enviaron los cuestionarios por vía postal. En cada sobre se incluyó: a) el cuestionario, ya descrito en el apartado 4.2.1.2. y aportado como anexo ; b) una carta de presentación dirigida al director/a del centro, en la que se explicaba el objeto y los objetivos de la investigación y, c) un sobre franqueado con la dirección de retorno para facilitar el procedimiento de envío de la información

El seguimiento del proceso de devolución de la información es muy necesario para garantizar un porcentaje elevado de cuestionarios devueltos. En nuestro caso, el procedimiento utilizado fue la comunicación telefónica, que si bien tiene un coste más elevado que el postal, garantiza un mayor índice de respuesta ya que proporciona una mayor continuidad e inmediatez en el proceso de seguimiento, y posibilita el contacto personal con el informante, para conocer las características o problemas que ha de afrontar, ofrecerle ayuda, alejar temores y resquemores, etc., Todo lo cual cristaliza en un mayor compromiso del informador hacia el investigador.

El seguimiento telefónico fue realizado por todo el equipo. Se distribuyeron los distintos centros entre los miembros del equipo. En primer lugar cada miembro escogió aquellas personas que conocía o con las había tenido alguna relación y se completaba para dibujar un panorama equitativo de distribución de las llamadas.

El seguimiento fue muy sistemático. Cada miembro del equipo, al llamar por teléfono, preguntaba al director en ejercicio a quien se instaba a colaborar: a) si había recibido el cuestionario ; b) si había tenido algún problema para recibirlo o contestarlo y c) si lo había respondido.

En caso de respuesta positiva, se le agradecía su colaboración y en el caso de una respuesta negativa, se le preguntaba si lo pensaba hacer y cuando.

Las respuestas obtenidas ascienden a 121, lo que supone un 76% de las demandas efectuadas para que contestasen al cuestionario enviado.

5.1.4. Realización de las entrevistas

La realización de las entrevistas, de acuerdo con la caracterización efectuada en 4.2.2., se lleva a cabo en las siguientes fases:

I. Se selecciona los informadores –directores de centros- más idóneos, después de una reunión de todo el equipo donde se consideran las personas que, previamente habían informado mostrado una disposición favorable para colaborar.

II. Se contacta personalmente con ellos para explicarles:

- a) los objetivos de la investigación y la metodología que íbamos a utilizar,
- b) Pedirles su colaboración,
- c) Concretar en qué consistiría esta colaboración, lo cual se plasma en:
 - c.1) dedicar un tiempo a pensar en el esquema –protocolo de la entrevista- que les entregamos, con la intención de estar preparado para la realización de la entrevista. Los entrevistadores se ofrecen para comentar el protocolo, cuando así lo desean los entrevistados,
 - c.2) Realización de la entrevista, en un lugar adecuado –tranquilo- y al que tendrían que dedicar unas dos horas,
 - c.3) Releer la transcripción de la entrevista que les facilitaría.
 - c.4) La introducción de correcciones o cambios en caso de considerarlo conveniente,
 - c.5) Realización de una segunda entrevista de profundización a partir de las propuestas de los entrevistadores,
 - c.6) Relectura de la entrevista definitiva.

III. Por nuestra parte, velamos por el seguimiento escrupuloso de los pasos explicitados, hasta llegar a la versión definitiva de la entrevista. A partir de ahí, se procede al análisis del contenido, primero individualmente y, después, por parte de todo el equipo.

En esta etapa del proceso se garantiza el anonimato, de forma que cada entrevista iba a ser etiquetada con un número, sin relación alguna con ninguna característica del establecimiento educativo ni con la persona entrevistada, lo cual se tiene en cuenta en las referencias textuales.

Al finalizar el proceso se libra a los entrevistados un documento acreditativo de haber colaborado en la investigación.

Previamente a la realización de las entrevistas, se llevó a cabo un proceso de **formación de los entrevistadores**, es decir, de los miembros equipo de investigación, directores en ejercicio, en su mayor parte y, por tanto, buenos conocedores de los temática directiva. Por otro lado, habían seguido todas las fases de la investigación. Por tanto, sólo fue necesario consensuar los aspectos formales del contenido y la forma de la entrevista para que la unidad de criterio estuviera asegurada.

5.1.5. Redacción de los relatos autobiográficos

La redacción de los relatos autobiográficos siguió un procedimiento paralelo al seguido con las entrevistas. Se basa en los pasos siguientes :

- a) Demanda.- Se pidió a los componentes del equipo de investigación que tenían o habían tenido la condición de directores que redactasen un relato autobiográfico de su experiencia.
- b) Sentido de los relatos.- Previamente al inicio de la actividad de redacción se fundamentó la misma con los interesados. Para ello se plantearon los diversos componentes del mismo, tanto los formales como los de contenido. Trabajamos todo el grupo con la finalidad de recordar lo que eran los datos diferidos y la forma de tratarlos, conforme a la bibliografía existente sobre el tema. En este sentido, se trató de ejemplificar tipos de anotaciones y diversidad de forma de plantearlas con el fin de dar una mayor seguridad a lo largo de todo el proceso.
- c) Redacción.- La redacción de los relatos trató de conjugar la espontaneidad de este instrumento con la necesaria claridad por parte de las personas que tenían que leerlo, de tal suerte que se les pidió lo escribiesen con ordenador para facilitar, por un lado, la redacción espontánea de los eventos y, por otro, la posibilidad de pulir la redacción resultante, teniendo en cuenta que deberían leerlo otras personas.
- d) Formulación de propuestas de profundización.- En esta fase se procedió a la lectura de los relatos por parte de otros miembros del equipo que seleccionaron fragmentos que suscitaban preguntas o sugerían propuestas para profundizar en determinados temas, tal como se hizo con las entrevistas.

- e) **Análisis grupal.**- Finalmente, con los relatos redactados de forma definitiva, incluidas las propuestas de profundización, se pasó al análisis de todos los relatos para dialogar sobre las percepciones de los distintos miembros del equipo investigador.

5.1.6. Incidencias

Todo proceso de trabajo que tiene una notable dimensión temporal está sujeto a incidencias, tanto en el desarrollo de las diversas fases como en la vinculación de las personas que lo llevan a cabo.

Aquí nos interesa relatar las incidencias referidas al desarrollo de los trabajos. Estas son las principales incidencias ocurridas:

- a) en primer lugar hay que constatar la baja de la Sra. Pilar Cañada como miembro del equipo que figuraba en el proyecto original, por motivos estrictamente personales. Dado lo avanzado del estado del trabajo y el momento del curso escolar en que nos encontrábamos, se optó por desechar la posibilidad de incorporar un nuevo miembro al equipo.
- b) la celebración de las sesiones de fundamentación con expertos se demoró más de lo previsto debido a problemas de agenda de los mismos.
- c) en la programación de los paneles de prácticos se tuvo en cuenta la dinámica interna de los centros, en el período comprendido entre Navidad y Semana Santa. Esta contingencia también afectó al proceso de respuesta de los cuestionarios.
- d) la diversa procedencia geográfica de los miembros del equipo también ha incidido en la periodicidad de los encuentros de trabajo.
- e) se plantearon, aunque se solventaron con cierta rapidez, dificultades en cuanto a la compatibilidad de los soportes informáticos utilizados por los miembros del equipo y, también, entre estos y las personas entrevistadas.

5.2. Resultados de la recogida de datos

Los resultados globales de la recogida de datos han sido plenamente satisfactorios. En primer lugar, optamos por ofrecerlos de forma cuantitativa.

En la realización de las entrevistas en profundidad introducimos una distinción que permite reflejar las diversas fases de un proceso notablemente complejo:

- a) entrevista inicial: la que se deriva directamente del protocolo,
- b) entrevista transcrita: la transcripción de la versión anterior con la consiguiente aplicación de criterios sintácticos y semánticos, una vez leída y aceptada por la persona entrevistada,
- c) entrevista explotada: con la formulación de preguntas o elementos de profundización a partir de las respuestas iniciales,
- d) entrevista en profundidad: recoge las respuestas y reflexiones en diferido de la persona entrevistada, y, finalmente
- e) entrevista definitiva: refleja el conjunto del proceso y constituye elemento base para el análisis del contenido, que debe ser, necesariamente, contextualizado.

Las 16 entrevistas individuales en profundidad pasaron por estas fases hasta alcanzar su versión definitiva, la que se tiene en cuenta para efectuar el análisis de contenido

Los resultados numéricos de la recogida de datos arrojan el siguiente balance:

Actuaciones/instrumentos	Número
Sesiones de fundamentación con expertos	2
Relatos autobiográficos	5
Paneles con prácticos	10
Aportaciones de jueces externos	36
Cuestionarios	121
Entrevistas individuales en profundidad	16
Entrevistas grupales	10

5.1. Balance final del proceso de recogida de datos

5.3. Análisis de los datos

En este apartado se analizarán una parte de los resultados, el resto los encontraremos detallados en el apartado IV. Damos cuenta de los resultados de los cuestionarios en los referente a la descripción de la muestra sociológica, ya apuntada en 4.1.3, y expondremos los resultados que se derivan de un análisis inferencial de las variables que nos han parecido más relevantes.

También, de forma breve, se planteará el proceso seguido en el análisis de las entrevistas y los relatos autobiográficos.

5.3.1. Análisis de los cuestionarios

Los cuestionarios nos proporcionaron datos cuantitativos y como tales debíamos tratarlos y, por tanto, utilizamos pruebas estadísticas que nos ayudaran a ello. Cabe reseñar, como ya hicimos en el apartado 4.1., que la actitud con que se afronta la selección y análisis de los cuestionarios es la de una investigación cualitativa y, por tanto, la de comprender y descubrir, a través de la descripción y del establecimiento de relaciones e interconexiones entre las variables. Buscamos tendencias, categorías emergentes, indicios..., nunca la inferencia y, por ende, la generalización.

5.3.1.1. Selección de pruebas estadísticas

De acuerdo con lo señalado en el apartado anterior, en primer lugar se seleccionaron las pruebas que inciden en el ámbito descriptivo.

Utilizamos las frecuencias como mejor prueba para el análisis de datos mediante el examen de características individuales. Cuando eran datos cualitativos, medidos en escalas nominales, tales como el sexo, nos permitían ver su composición mediante, fundamentalmente, los porcentajes y las frecuencias. Cuando se trataba de datos cuantitativos podíamos, mediante la misma prueba, añadir información de la media, la mediana, la moda, la desviación típica y el rango.

Dado que la mayoría de la información relativa al pensamiento de los directores correspondía a variables cualitativas, las relaciones entre ellas las tuvimos que averiguar a través del procedimiento Crosstabs, de cruce de los diversos niveles de diversas variables, para dilucidar sus posibles relaciones. El Crosstabs rebasa las posibilidades de una prueba clásica como es el Chi-cuadrado. Además de la distribución, expresada en porcentajes parciales y totales, de las diversas categorías o niveles de las variables, utilizamos el coeficiente de contingencia como estadístico de cruce entre dos variables nominales que nos facilitaba un nivel de significación, que situamos en el 1% de nivel de confianza, para tomarlo en consideración de una posible relación entre variables. Dada la escasa potencia de la prueba, solamente podemos arriesgarnos a considerarlo cuando el nivel de error que estamos dispuestos a asumir es del 1%.

Hemos utilizado este coeficiente y no el chi-cuadrado, que también podíamos haber pedido al procedimiento Crosstabs, porque el chi-cuadrado depende de la unidad de medida que se utilice y la transforma, además, dando una idea errónea de tal unidad

(pues utiliza unidades al cuadrado). Este inconveniente lo remedia *el coeficiente de contingencia*, que incluye el chi-cuadrado en su fórmula.

Los datos y las pruebas se aplicaron a través del paquete estadístico SPSS, el más extendido y completo en el ámbito educativo, que ofrece facilidad de manejo, potencia y variedad en las pruebas y, por tanto, en el análisis de los datos. También permite, una vez definida la matriz de datos e introducidos los mismos, manipularla de acuerdo a las necesidades de la investigación: recodificar los datos, formar nuevas variables, etc.

5.3.2. Análisis de las entrevistas y de los relatos autobiográficos

Nos planteamos analizar el contenido de las entrevistas con la finalidad de descubrir la estructura interna de la información y de aquellos vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las producciones personales –entrevistas o relatos- de las personas que accedieron a la dirección. En definitiva, intentamos analizar, de forma sistemática, la naturaleza del discurso con la finalidad de contestar a los objetivos que nos propusimos en esta investigación. En este sentido, seguimos a FOX (1981:709) que afirma que es “un procedimiento para la categorización de datos verbales y de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación. Es un proceso complejo, seguramente el que más esfuerzo requiere de todas las técnicas de análisis de datos. Es uno de los pocos campos comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación en el que el investigador desempeña un papel importante, original y creativo”. A lo que añadimos, en nuestro caso, que realizamos inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas de entrevistas y relatos.

Las notas definitorias que guiaron nuestro análisis de contenido fueron las siguientes:

- a) Objetividad.- Utilizamos procedimientos de análisis que permiten a otros investigadores verificar los resultados obtenidos. Por ello definimos con claridad, y desde un primer momento las categorías utilizadas en este análisis.
- b) Sistemática.- Establecimos criterios claros en la determinación de las categorías de análisis para evitar una selección arbitraria de los mismos.
- c) Contenido manifiesto y latente.- Analizamos contenidos manifiestos y contenidos latentes, y estos últimos, se analizaron a través de indicadores manifiestos

fruto de la intersubjetividad del equipo de investigación. También, en alguna ocasión, extrapolamos el contenido manifiesto sobre el latente, y es ahí donde descubrimos algunos aspectos insospechados y ocultos, apoyándonos en el contenido manifiesto.

- d) Capacidad de generalización.- No nos quedamos en el simple recuento de frecuencias, sino que hemos procurado sacar conclusiones, has cierto punto, generalizables, no el sentido que lo hace la investigación experimental, sino como una generalización ecológica, es decir, si se dan ciertas circunstancias.

Vamos a incidir en un aspecto ya apuntado, que nos parece de suma importancia en esta investigación: el análisis manifiesto y latente. En un primer análisis nos limitamos a analizar lo que el sujeto ha dicho sin que se suponga nada, es decir, transcripción directa. A continuación se analizó la motivación subyacente, qué imagen reflejaba o intentaba reflejar el sujeto. Es decir, analizamos lo que aparece, lo que implica y lo que se deduce de lo apuntado por los sujetos. Es ahí donde la inferencia ha jugado un papel muy importante. La validez y fiabilidad del mismo nos viene dada porque en el equipo había miembros con el perfil de directores, es decir, con el perfil investigado.

5.4. Presentación de los resultados

Los resultados podemos dividirlos en dos grupos: los descriptivos y los inferenciales/relacionales, en el sentido antes apuntado.

Los primeros, los descriptivos, serán presentados en cuadros-resumen con algún breve comentario de los mismos.

Los segundos, los relacionales/inferenciales, los vamos a presentar en un simple cuadro en el que vamos a especificar los cruces de las distintas variables, sus resultados así como su nivel de significación y sólo vamos a comentar los que su nivel sea significativo, es decir, su nivel de error no supere el 1 %.

5.4.1. Resultados descriptivos. Aproximación sociológica a la muestra

Agrupamos las ocho cuestiones correspondientes a la caracterización sociológica de la muestra en cuatro grandes ámbitos. El primer bloques nos permitirá formarnos una idea de las características personales de los informantes ; el segundo, acceder a los rasgos definidores del contexto (tipo y tamaño del centro) ; en el tercero

se expone el nivel de formación básico y específico para el ejercicio de la función directiva de quienes responden el cuestionario y, finalmente, en el cuarto, la experiencia previa en el ejercicio de cargos directivos en el momento que se produjo el proceso de acceso al cargo.

5.4.1.1. Características personales de los informantes

Cuestión 1 EDAD

Menos de 40 años	15	12,4 %	Media	44,9
De 40 a 49 años	76	62,8%	Mediana	45
50 o más años	27	22,3%	Moda	42
			Desviación típica	5,90
			Rango	34

5.2.Características personales de los encuestados Edad.

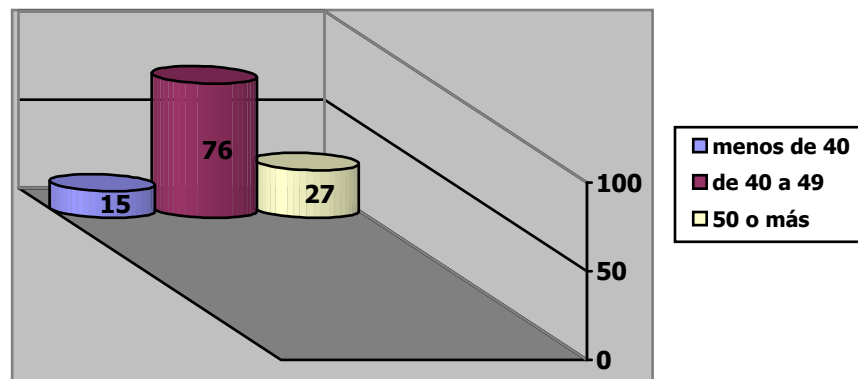
Cuestión 2 SEXO

Hombre	68	56,2%
Mujer	53	43,8%

5.3.Características personales de los encuestados Sexo.

En cuanto a la edad, los resultados responden a profesores con cierta experiencia y, por eso, la gran mayoría de la muestra se encuentra en la franja de los cuarenta años y, aunque el rango es bastante grande (34), la desviación es pequeña (5,9), lo que nos indica un agrupamiento en el tramo central de los cuarenta.

En cuanto al sexo se mantiene un cierto equilibrio entre hombres y mujeres, aunque con un ventaja por parte de los hombres que, en el caso que se hubiere separado primaria y secundaria, reflejaría una clara tendencia: en primaria predominan más mujeres que ejercen cargos directivos; en secundaria predominan los hombres.



5.4.1.2. Contexto

Cuestión 3 NIVEL EDUCATIVO

Infantil y Primaria	80	66,1%
Secundaria	41	33,9%

5.4 Características contextuales de los encuestados. Nivel Educativo

Cuestión 4 NUMERO DE ALUMNOS del centro

Menos de 100	11	9,5%
De 100 a 199	16	13,8%
De 200 a 299	28	24,1%
De 300 a 399	14	12,1%
De 400 a 499	19	16,4%
De 500 a 999	26	22,4%
Más de 999	2	1,7%

5.5 Características contextuales de los encuestados. Nivel Educativo

Cuestión 5 NÚMERO DE PROFESORES del centro

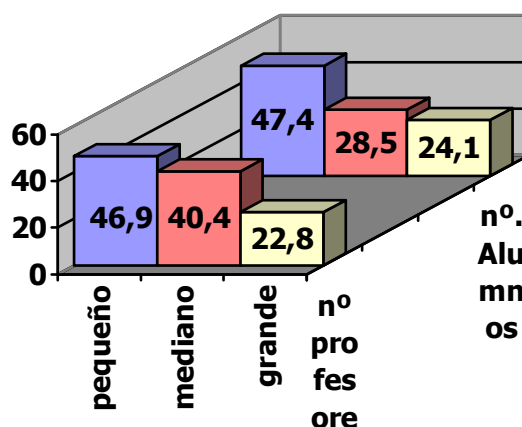
Menos de 14	27	23,7%
De 14 a 20	15	13,2%
De 21 a 27	32	28,1%
De 28 a 40	14	12,3%
De 41 a 75	21	18,4%
Más de 75	5	4,4%

5.6 Características contextuales de los encuestados. Número de profesores del centro

¿Cuál es el perfil de centros que, en los momentos actuales, dirigen los sujetos de la muestra estudiada?

Las dos terceras partes lo hacen en centros de educación infantil y primaria y una tercera parte en centros de secundaria.

Las cuestiones 4 y 5 son complementarias. Nos muestran que el tipo de centro de las comarcas de Girona son preferentemente de tamaño pequeño -menos de 300 alumnos (47%) y de menos de 20 profesores (47%) y mediano -de 300 a 500 alumnos (28%) y de 20 a 40 profesores (40%)-. Vamos a comparar los dos criterios de forma gráfica para plasmar lo dicho.



5.7 Perfil de los centros de los cuales son directores las personas encuestadas.

5.4.1.3. Formación**Cuestión 6 ESTUDIOS REALIZADOS**

Diplomatura	48	39,7%
Licenciatura	52	43,0%
Doctorado	2	1,7%
Otros	11	9,1%

5.8. Nivel de formación

Cuestión 8 FORMACIÓN ESPECÍFICA para el ejercicio de la dirección

Sí	52	43%
No	69	57%

5.9.¿ Recibió formación específica para la dirección ?

Respecto a los estudios realizados se observa un equilibrio entre licenciados y diplomados, que corresponde, mayoritariamente, con la etapa donde se ejerce la profesión –primaria o secundaria-.

Respecto a la formación específica para acceder a la dirección poco menos de la mitad afirma haberla recibido.

Por tanto, tanto una como otra cuestión no nos aporta ningún dato de relevancia que se salga de los parámetros normales al resto de la población.

5.4.1.4. Experiencia previa en cargos directivos**Cuestión 7 AÑOS de EXPERIENCIA PREVIA en cargos directivos**

Cargo	Casos	Media	Mediana	Moda	Desviación	Rango
Director	66	4,74	4	2	3,43	15
Jefe de estudios	53	3,17	3	1	2,45	12
Secretario	34	2,38	2	1	1,33	5
Otros cargos	18	4,22	3	3	3,92	14

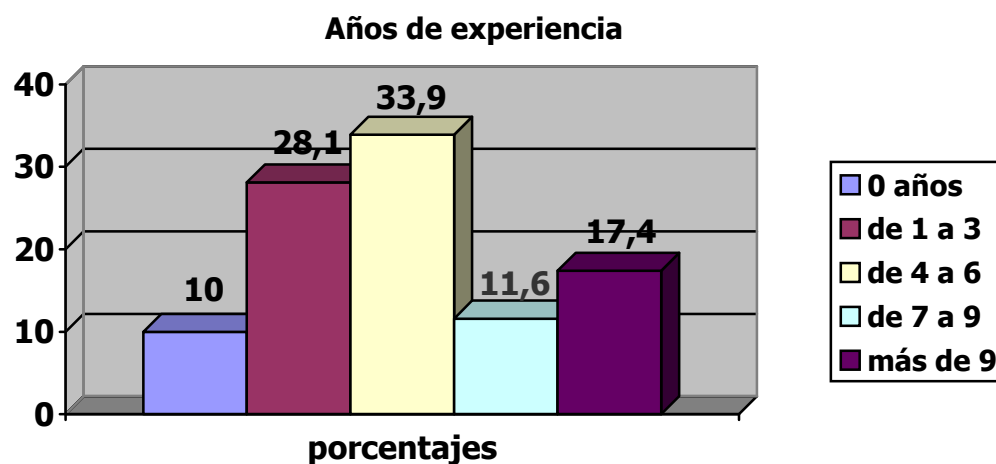
5.10. Años de experiencia previa en el ejercicio de diversos cargos directivos en el momento de acceder a la dirección.

EXPERIENCIA PREVIA TOTAL (Número de años)

0	11	9,1%	4	22	18,2%	8	4	3,3%	12	4	3,3%
1	8	6,6%	5	10	8,3%	9	4	3,3%	13	1	0,8%
2	8	6,6%	6	9	7,4%	10	7	5,8%	14	2	1,7%
3	18	14,9%	7	6	5%	11	3	2,5%	+14	4	3,3%

5.11.. Total de años de experiencia directiva en el momento de acceder a la dirección.

Observamos que sólo un 10% carece de experiencia previa en cargos dentro del organigrama escolar al acceder a la dirección, lo cual indica que la forma más habitual de acceder a la dirección consiste en haber ejercido previamente otros cargos directivos. El 28,1% ha detentado cargos de 1 a 3 años. El 33,9% tiene una experiencia de 4 a 6 años. El 11,6% tiene experiencia de 7 a 9 años. El resto, 10 años o más de experiencia viene representado por un 17,4%.



5.4.2. Resultados inferenciales/correlacionales

Con toda la prudencia que exige un análisis inferencial de una investigación no experimental, la cual nos ha guiado un afán de vislumbrar tendencias y en ningún caso de establecer relaciones causa-efecto, pasamos a comentar algunos resultados producto

de cruces entre variables que, *a priori*, nos parecía podían apuntar alguna relación o tendencia.

El resumen de los datos está plasmado en dos tablas. La primera, más variopinta, intenta determinar si existe alguna relación entre la edad con el nivel o etapa donde se ejerce el cargo y los estudios previos realizados. También si existen diferencias entre el sexo y los estímulos que motivaron a acceder a la dirección. Entre el tamaño del centro y la etapa donde se ejerce y, finalmente, entre la formación específica para el ejercicio del cargo y la presentación de un Proyecto de Dirección y el conocimiento del citado proyecto.

	N ivel (3)	Estu dios (6)	Estímu los (14)	P D(16)	Exig PD (17)
Edad (1)	N s (.025)	Ns (.064)			
Sexo (2)			Si (.007)		
Tama ño (5)	S i (.000)				
Forma ción (8)				N s (.610)	NS (.815)

A raíz de los resultados que se reflejan en la tabla anterior, podemos constatar que existen dos relaciones.

La primera y más intensa –con un margen de error del 0%- entre la etapa – infantil y primaria, por un lado, y secundaria, por el otro - y el tamaño del centro, según el número de profesores. Este resultado es, en cierta manera, lógico y previsible, en cuanto que los centros de educación infantil y primaria son de menor tamaño que los de secundaria, y, en las comarcas de Girona también se constata este hecho.

La segunda relación, con un margen de error del 7 por mil, nos indica que los argumentos preferentes a la hora de tomar la decisión de presentarse como candidato a la dirección son distintos si el candidato es un hombre o una mujer.

La segunda tabla tiene como eje los distintos argumentos considerados a la hora de tomar la decisión de ser candidato a la dirección, es decir, detalla qué argumentos son relevantes de la afirmación del párrafo anterior (relación con el sexo).

Argume ntos(14)	a	b	c	d	e	f	g
Edad (1)	N s (.606)	N s (.023)	N s (.651)	N s (.045)	N s (.282)	N s (.454)	N s (.902)
Sexo (2)	S i (.007)	N s (.646)	N s (.116)	N s (.013)	N s (.157)	N s (.480)	S i (.003)
Experien cia (7)	N s (.214)	N s (.095)	N s (.149)	N s (.561)	N s (.029)	N s (.696)	N s (.177)
Formaci ón (8)	N s (.326)	N s (.178)	N s (.232)	N s (.169)	N s (.160)	N s (.180)	N s (.931)

La tabla refleja, una vez más, que sólo el sexo es una variable discriminante a tomar en cuenta a la hora de tomar la decisión de acceder a la dirección. En este caso la respuesta nos señala que las diferencias significativas se dan en los argumentos a (con un error del 7 por mil) y g (con un error del 3 por mil). Es decir, hay diferencias significativas en cuanto que las mujeres tienen más en cuenta “el equipo directivo con el cual va a trabajar” (argumento a) y hay diferencias significativas a favor de los hombres en cuanto que tienen en cuenta en mayor grado “la estimación previa de las posibilidades de resultar elegido” (argumento g).

El resto de las variables (edad, experiencia previa y formación específica) no son relevantes en cuanto a los argumentos de toma de decisión en el acceso a la dirección.

IV. RESULTADOS

El proceso de confección, aplicación y explotación de los instrumentos ha concluido con el análisis de los datos sociológicos de la muestra que respondió el cuestionario y con la caracterización de las entrevistas individuales, las entrevistas grupales y los relatos autobiográficos. A partir de ahí, únicamente cabe proceder a la exposición de resultados, para lo cual debe establecerse un criterio previo.

En primer lugar, cabe determinar la manera cómo se van a presentar los resultados, para lo cual se establece núcleos temáticos aglutinadores. En el establecimiento de estos grandes núcleos se tienen en cuenta los aspectos aportados en el apartado 3.3. del marco teórico, los objetivos rectores del estudio, los ítems de los cuestionarios y los bloques de las entrevistas y, finalmente, se aplican criterios de contenido y de estructura lógica. No resulta una tarea fácil organizar la gran cantidad de información acumulada de una manera que resulte accesible y fácil localización. Finalmente, se opta por presentar la información en siete capítulos. El primero de ellos

(capítulo 6) se dedica a conocer la percepción global del proceso; a continuación, el capítulo 7, a las motivaciones de acceso al cargo; el octavo, al proceso de formación y cohesión del equipo directivo. Dentro de este proceso, la elaboración del Proyecto de Dirección es constituye un elemento básico, así como su difusión en el seno de la Comunidad Educativa; a ello se dedica el capítulo noveno. La finalización del proceso, bien sea con la elección o con la designación a cargo de la Administración Educativa, es objeto de comentario en el capítulo décimo. El undécimo se dedica a considerar la dimensión final del proceso y, en último lugar, el duodécimo recoge algunos procedimientos singulares de acceso al cargo.

La estructura interna de cada uno de los capítulos viene determinada por la conveniencia de combinar la exposición de los resultados obtenidos mediante técnicas cuantitativas y la aportación de ideas, testimonios explicativos y matizaciones obtenidas de manera cualitativa. Para ello, en los primeros compases de cada capítulo se ofrecen los resultados procedentes de la aproximación genérica, normalmente de manera gráfica, con destacando los aspectos más relevantes. A partir de ahí, se añaden interpretaciones y ejemplificaciones obtenidas de las entrevistas, relatos autobiográficos y notas de campo. Para ello, se aportan fragmentos textuales, indicando la referencia (el número de página de la entrevista) de donde se extrae. Ocasionalmente, es posible que un mismo fragmento se utilice para ejemplificar dos o más ideas; ello no obstante, se ha procurado diversificar su procedencia.

Estos son, a grandes rasgos, los criterios que van a seguirse en la presentación de resultados.

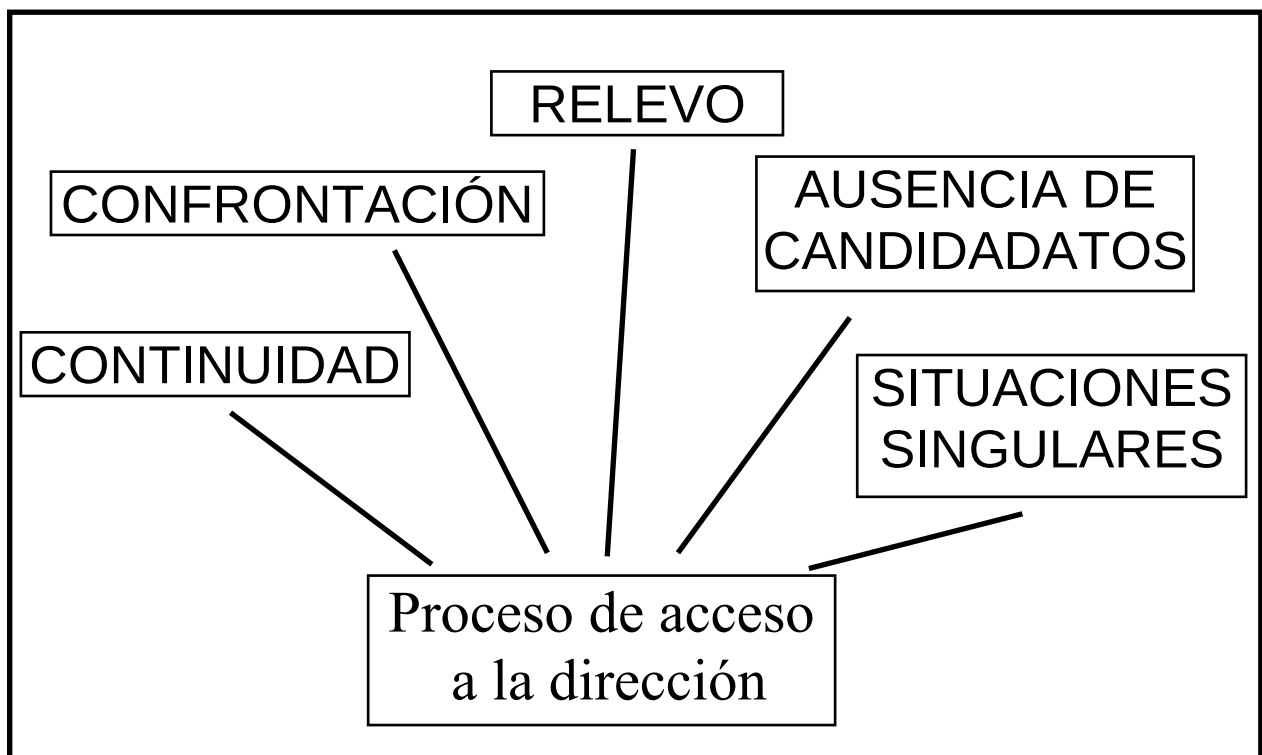
6. Perspectivas desde las cuales se afronta el proceso de acceso al cargo.

El proceso de acceso a la dirección de un centro educativo público constituye una realidad difícil de abarcar desde una perspectiva general dado que se encuentra estrechamente ligado a la cultura de cada institución⁷. Son múltiples los factores a considerar en cada caso: la composición del claustro, la historia institucional, la acción directiva llevada a cabo por el equipo directivo en ejercicio, sus deseos de continuidad o bien la renuncia pública y sincera a continuar en el cargo, la situación institucional, la percepción que los potenciales candidatos tienen de las principales dificultades que habrán de afrontar (VILLA Y OTROS, 1998), las motivaciones, tanto personales como institucionales, que pueden inducirles a presentarse, el recuerdo de los procesos electorales anteriores, la posibilidad de contar con el equipo directivo deseado, etc. Todo ello conduce a corroborar una de las tesis de partida de la investigación: la comprensión de los procesos de acceso a las direcciones escolares se encuentra íntimamente vinculado al análisis del contexto donde tiene lugar, es decir, a la cultura

⁷ El contenido de este capítulo ha dado lugar a sendas comunicaciones (TEIXIDÓ, 2000a y 2000b) presentadas al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, organizado por el ICE de la Universidad de Deusto (Bilbao), en septiembre del 2000

institucional y, en definitiva, a los factores mentales de los protagonistas: de los candidatos potenciales y, también, del resto de docentes y miembros de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, deben llevarse a cabo estudios etnográficos, desde el interior de las instituciones, que permitan una comprensión en profundidad de los fenómenos que acontecen durante el proceso, prestando especial atención al comportamiento de los actores organizacionales.

Ello no obstante, en un intento de establecer algunas situaciones estandarizadas que nos permitan dibujar un panorama general, teniendo en cuenta, por una parte, la actuación del equipo directivo en ejercicio; por otra parte, los docentes acreditados para el ejercicio de la dirección y el conjunto del claustro de profesores y, finalmente, el Consejo Escolar, propugnamos la existencia de cinco grandes posibilidades, cada una de las cuales admite múltiples variantes o matizaciones.



6.1. Perspectivas desde las cuales puede desarrollarse el proceso de acceso a la dirección

Continuidad

El proceso electoral es vivido desde una óptica de continuidad, quizás con algún cambio en la composición del equipo. El equipo directivo en ejercicio desea continuar y

no se gesta ninguna otra candidatura alternativa. No hay proyecto de cambio, todo continua igual. El proceso electoral se desarrolla con aparente normalidad, como algo que no afecta al centro. La candidatura única obtiene el apoyo del Consejo Escolar. Dentro de esta perspectiva se incluyen, también, algunos casos en los que se produce un relevo en el cargo de director, el cual es asumido por un miembro del equipo directivo que se presenta como candidato continuista.

Relevo

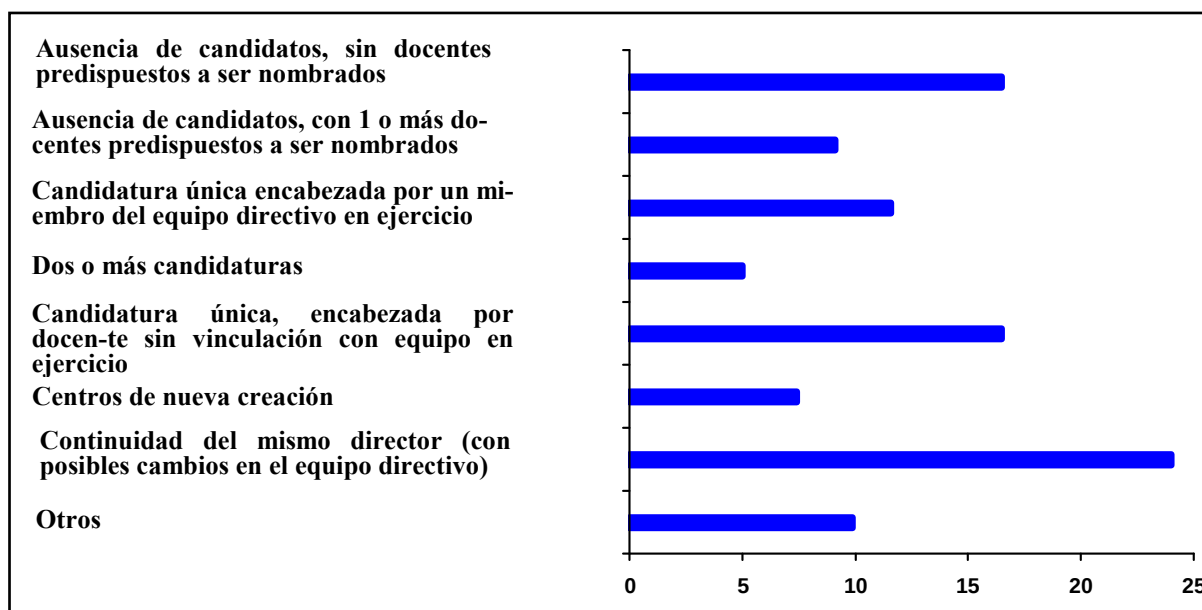
Se produce el relevo cuando el equipo directivo en ejercicio abandona el cargo y, entonces, accede un nuevo equipo, con un nuevo proyecto. En este caso, la actuación del equipo directivo saliente tiene una importancia determinante en el desarrollo del proceso, según que actúe como facilitador (organizador del proceso, dinamizador de la consolidación de una candidatura...) o como obstáculo (quizá llevado por un inconfeso deseo de continuidad) del cambio. En cualquier caso, se produce el relevo cuando una candidatura independiente del equipo en ejercicio obtiene el apoyo del Consejo Escolar.

Confrontación.

En el marco del modelo democrático, una tercera perspectiva general que puede enmarcar el proceso de elección reside en la confrontación entre dos o más candidaturas (una de las cuales puede corresponder al equipo directivo en ejercicio) que sostienen posiciones divergentes en torno al futuro de la institución y, por tanto, defienden proyectos distintos. La candidatura que obtenga la mayoría absoluta de los votos del Consejo accederá a la dirección.

Ausencia de candidatos

Finalmente, una cuarta posibilidad se produce cuando transcurre el período establecido para ello sin que se haya presentado formalmente ninguna candidatura ante la Junta Electoral. En esta situación, se entra en un proceso extraordinario en el cual la Administración Educativa nombrará el candidato que considere más oportuno de entre los que estén acreditados. Una variante interesante que cabe considerar dentro de esta perspectiva reside en la predisposición a ser nombrado. Es decir, en la existencia de personas en el seno del claustro que, si bien no presentan candidatura, explícita o tácitamente, muestran una disposición favorable a ser nombrados.



6.2. Perspectiva general desde la cual se afronta el proceso de cambio de dirección

Los resultados que se derivan de la aproximación cuantitativa a esta cuestión ponen de manifiesto que la mayoría (una cuarta parte) de los 121 directores y directoras de centros educativos de Girona que respondieron el cuestionario y que ejercen el cargo en la actualidad (que, por tanto, accedieron al cargo hace dos, tres o cuatro cursos), lo hicieron desde una perspectiva de continuidad, es decir, ya eran directores en el momento en que se llevó a cabo el proceso electoral.

A este porcentaje cabría añadirle, con las oportunas matizaciones, el 11,6% de directores que manifiestan que accedieron al cargo encabezando una única candidatura a partir de su condición de miembro del equipo directivo cesante. Esta situación se produce cuando el director abandona el cargo y un miembro del equipo directivo en ejercicio plantea una candidatura de continuidad.

El porcentaje de directores que accedió al cargo desde una perspectiva de cambio en el equipo directivo, encabezando una única candidatura desvinculada del equipo directivo en ejercicio, constituye, aproximadamente, una sexta parte del total de los encuestados, lo cual indica que el número de centros donde se dan procesos “normalizados” de cambio es relativamente reducido.

De los apartados anteriores se desprende que en la mayor parte de los centros donde se presentan candidaturas, se forma una única candidatura. Únicamente en un 5%

de los casos (6 centros entre 121 respuestas) se constata la existencia de dos candidaturas que optan a la dirección.

Finalmente, cabe señalar que en aproximadamente un 25% de los centros se produjo una situación de ausencia de candidatos, lo cual dio lugar a la puesta en marcha del procedimiento extraordinario de nombramiento, con la intervención de la administración. Dentro de este grupo, cabe establecer diferencias entre los centros donde existen docentes predispuestos a aceptar el nombramiento (en torno al 10% de los casos) y, por tanto, el proceso se desarrolla en un clima de tranquilidad institucional, y los centros donde nadie quiere el cargo, donde llegan a producirse episodios de tensión interpersonal entre los docentes que se hallan acreditados y, por tanto, tienen posibilidades de ser nombrados.

Estos son los datos estadísticos que se desprenden de una aproximación genérica al estado de la cuestión. Para profundizar en algunos de los factores internos que se encuentran en la base de estos comportamientos debemos acudir a los protagonistas.

6.1. Continuidad. Para que todo siga igual.

Una posibilidad que, a la luz de los datos aportados, debe ser considerada como mayoritaria estriba en la continuidad. Para que tal situación sea posible, deben darse, como mínimo, dos condiciones: por un lado, el equipo directivo en ejercicio debe presentar deseos de continuar o, como mínimo, estar predispuesto a ello y, por otro, no debe existir ninguna otra candidatura que se presente como alternativa. La confluencia de ambos factores se manifiesta en un clima de aparente “normalidad” institucional. El proceso electoral no altera para nada la dinámica del centro; todo el mundo da por descontada (guste o no) la continuidad del equipo. Los miembros del claustro que, potencialmente, podrían representar una alternativa, optan por no hacerlo, bien por comodidad, bien por temor a una ruptura institucional, bien por miedo a represalias, etc. El centro se tiene que “acostumbrar” a un equipo directivo, situación que los propios directores consideran “arriesgada”

“El último acceso a la dirección se ha producido desde una perspectiva de continuidad, dado que nadie en la escuela quiso asumir la situación. Continuamos el mismo equipo directivo (...) En las conversaciones con los compañeros, éstos daban por hecha

nuestra continuidad. Yo, de alguna manera, lo asumí ya que nadie se manifestó en sentido contrario. (...) Hubo, por tanto, una aceptación implícita..

Cuanto más tiempo permaneces en el cargo, mayor riesgo de continuidad. Lo cual, a su vez, comporta el riesgo de caer en la inercia, en la burocracia. Cada vez me preocupa más”

(Ent. 02 - Pág.02-03)

Entre las razones que aducen los directores para argumentar su deseo de continuar en el cargo (algunas veces, durante más de veinte años), se aduce a) la conveniencia de continuar un proyecto educativo que ellos han defendido, con el cual se encuentran comprometidos

“En primer lugar reflexionamos nosotros mismos si teníamos ganas de cesar; después, nos planteamos que teníamos toda una serie de cosas empezadas: el proyecto curricular, el lingüístico, el proceso de informatización del centro, la sistematización de la secretaria... todo esto lo teníamos a medias. Así se lo dijimos al claustro”.

(Ent.. 03 - Pág.04)

b) la demanda explícita o implícita del claustro o del conjunto de la Comunidad Educativa

c) una compleja vinculación afectiva de los directores con el centro que, supuestamente, les lleva a tomar la decisión de continuar en el cargo a pesar de que manifiestan no desearlo. Se trata de un proceso íntimo, personal, difícil de describir, que los interpelados designan con expresiones como “aprecio por el centro”, “estimación”, “no se podía tirar todo por la borda”, etc. en el cual el candidato se siente necesario, adopta una actitud paternalista, de aparente sacrificio personal por el bien del centro

“En muchas ocasiones, las personas que asumen la dirección, aunque desean el cargo, se presentan ante los demás como si hicieran un favor al centro. “Me presento, aunque ya conozco todos los inconvenientes que comporta, porque el centro me necesita”

(Ent. 15 - Pág. 03)

Una variante que también debe ser considerada desde la óptica de la continuidad se produce cuando, por uno u otro motivo (traslado, jubilación, cambio de centro...), el director cesa en el cargo y, entonces, es sustituido por un miembro del equipo directivo (en la mayor parte de las ocasiones el jefe de estudios o el coordinador pedagógico) que asume el cargo con la idea de continuar la tarea iniciada.

“Yo tenía la esperanza que el director acabaría el mandato, hasta que llegó el momento que anunció que no continuaba. Entonces, me pidió que asumiera el cargo, lo cual me sorprendió un poco. Pero le dije que si era para continuar con el modelo de escuela en el cual yo creía, no tenía ninguna duda si contaba con el equipo que consideraba adecuado”

(Ent. 01- Pág. 02)

“Había cuatro personas en el equipo; el director cesaba y me dio su apoyo para que yo fuera director. Yo no tuve ninguna duda, quizá porque el director me animó mucho. Llevaba un año en el cargo de coordinador pedagógico, había colaborado mucho con ellos y, anteriormente, había estado cuatro años como jefe de estudios en una escuela”

(Ent. 05 – Pág. 02)

6.1.1. Itinerancia. Ciclos de dirección.

El acceso de un equipo directivo, a menudo personificado en el/la director/a, en algunas ocasiones se identifica con una apuesta por un determinado proyecto, por una manera de ver y afrontar el ejercicio de la dirección que se plasma en actuaciones y actitudes concretas : la obertura a la comunidad, la relación con el AMPA, criterios de confección de horarios, etc. los cuales, pueden no ser compartidos por una parte del claustro. Así, se forman grupos o camarillas en los centros que responden a intereses, ideologías y/o maneras de entender el funcionamiento organizacional que pueden dar lugar a candidaturas que se suceden en el ejercicio del cargo. Desde esta perspectiva, se forman candidaturas de continuidad con los planteamientos anteriores, nacidas del descontento de un sector del profesorado con la acción directiva actual

“En el momento en que nos presentamos había un equipo directivo que llevaba tres años en el cargo, con nombramientos año a año. A un grupo de profesores nos dio la impresión que el instituto se había ido degradando, nos pareció que habíamos llegado a un punto en el cual era necesario un cambio de aires. Entonces, aunque la dirección dijo que pensaba presentarse, decidimos presentar nuestra candidatura. Fue la época en la cual se tenía que elaborar el PEC y quedamos bastante decepcionados cuando el equipo directivo presentó un único folio. Creo que el PEC es mucho más que eso; se habían de matizar una serie de cuestiones que a nosotros nos parecían importantes. Así que hablamos un conjunto de personas, muchas de la cuales ya habíamos tenido responsabilidades en el centro anteriormente, y decidimos presentarnos”

(Ent. 16 - Pág.02)

Esta dinámica nos lleva a plantear la existencia de ciclos en el ejercicio de la dirección. Es decir, un equipo directivo accede a la dirección con una determinada filosofía; es relevado por otro equipo que aplica criterios o dinámicas de funcionamiento distintas y, transcurridos algunos años, todo o parte del primer equipo vuelve a acceder al cargo, desde una perspectiva de continuidad con la manera de ejercer la acción directiva en el ciclo anterior.

“He ocupado el cargo en dos ciclos. Uno, cuando se implantó la LODE, durante un período de cuatro años. Estuve durante un período de tres años sin ser director y, finalmente, ahora llevo siete años.

(Ent. 03 - Pág. 01)

La instauración de esta dinámica en algunos centros comporta la consolidación de grupos antagónicos, formados a partir de la coincidencia de intereses, afinidades, concepciones, ... contrapuestos que, a imagen del funcionamiento parlamentario, dan lugar a situaciones de alternancia en el ejercicio del cargo.

6.2. Confrontación: ¿abierta o encubierta?.

Una posibilidad que se desprende directamente de la actual regulación del proceso de acceso a la dirección estriba en la confrontación entre dos o más candidaturas. La dinámica de las relaciones interpersonales en las organizaciones comporta la existencia de grupos de personas que sostienen y defienden planteamientos e ideas distintas en relación con el futuro de la institución, con las mejoras que deben llevarse a cabo, con los programas de acción prioritarios, con el ejercicio de la acción directiva...lo cual, en buena lógica, podría dar lugar a la formación de candidaturas que, a imagen de lo que sucede en la escena política, compitieran por acceder a la dirección.

Ahora bien, una cosa es que existan grupos de docentes que sostengan visiones diferentes sobre el futuro del centro que, de manera legítima, responsable y respetuosa, presenten una candidatura a la dirección y, otra muy distinta, que se enfoque la cuestión como una lucha a toda costa por el poder, donde todo vale para ganar: guerras subterráneas, descalificaciones mutuas, presiones, clientelismo electoral... y toda una serie de comportamientos organizacionales que constituyen deformaciones del modelo a la vez que se encuentran en franca contradicción con uno de los objetivos básicos de la escuela: la formación de ciudadanos responsables para la participación democrática en la sociedad. Ello no obstante, la frontera entre ambas realidades es confusa, difícil de delimitar y, lo más importante, imposible de prever y de controlar.

La presentación de más de una candidatura, entendidas como formas diferentes de encarar el futuro del centro, en un clima de diálogo, de debate constructivo entre las diversas propuestas, puede constituir una oportunidad para la mejora, dado que

constituye una ocasión óptima para debatir y afianzar un proyecto colectivo. La posibilidad de exponer y contrastar abiertamente las ideas y los principios que van a presidir el trabajo del colectivo a lo largo de los próximos cuatro años contribuye a la cohesión del grupo, a la formación de una idea compartida en torno al proyecto de futuro, etc.

“(La existencia de dos candidaturas) no creo que forzosamente enturbie el clima del centro. Cuando las dos candidaturas presentan coincidencias de fondo y, por tanto, difieren únicamente en aspectos formales, es posible llegar a acuerdos que faciliten la fusión entre ambas o bien que se lleguen a aceptar de buen grado los resultados de la elección.

Por otro lado, es posible que existan posturas y formas diferenciadas de ver el centro sin que, por ello, necesariamente, se traduzcan en candidaturas. Cuando la convivencia se ha deteriorado, se presenta con mayor facilidad la confrontación entre candidaturas, incluso adoptando posturas de enfrentamiento directo.

En general, teniendo en cuenta que las generalizaciones siempre son peligrosas, creo que los claustros no tienen la madurez democrática necesaria para aceptar la existencia de dos candidaturas sin caer en enfrentamientos. La dinámica de la vida política no es extrapolable a un centro escolar”

(Ent. 03 - Pág. 04)

Ante la existencia de diversas sensibilidades, el hecho de haberlas formalizado en sendas candidaturas y haberlas sometido a la sanción del colectivo, favorece que la opción que finalmente resulte elegida, lo haga desde una óptica de mayor realismo (sabiendo que existe un sector de la comunidad que está en desacuerdo con el proyecto) y responsabilidad. Por otro lado, la opción perdedora está llamada a aceptar las reglas básicas del juego democrático.

“Si cuando concurren a las elecciones, hay dos candidaturas, la opción ganadora se encuentra más legitimada para dirigir el centro (...)

En este centro, si tu presentas una candidatura y 35 personas dicen “sí”, 8 te dicen “no” y dos votan en blanco, a efectos prácticos, es lo mismo que una candidatura tuviera treinta y cinco votos y la otra ocho; pero, en el caso de presentarse dos candidaturas, te encuentras más legitimado. (...). En un proceso electoral democrático, cuando concurren dos o más candidaturas, siempre hay vencedores y vencidos; ahora bien, si la victoria es clara, el ganador queda automáticamente legitimado por los resultados. Por otro lado, una candidatura perdedora puede vertebrar una oposición que, bien llevada, puede dinamizar el centro (siempre desde un punto de vista teórico)”

(Ent. 15 – Pág. 05)

La existencia de personas o grupos que defienden planteamientos o intereses discrepantes constituye una realidad palpable, conocida por quienes viven el día a día de las instituciones, que sale a relucir en múltiples situaciones, sobretudo cuando se trata de dilucidar el acceso a los recursos y al poder institucional, es decir, en la determinación del equipo de personas que han de ostentar los diversos cargos.

“La división en el seno del Claustro ya existía previamente a la presentación de la candidatura (y se mantuvo con posterioridad). Durante un tiempo, hubo un sector minoritario del claustro que estaba completamente en desacuerdo con mi proyecto”

(Ent. 12 - Pág. 04)

En la mayor parte de los casos, no obstante, se rehuye la confrontación franca, abierta, noble... y se adoptan formas de oposición latente, que no expresa abiertamente sus discrepancias, ni tampoco presenta propuestas alternativas. Se trata de una corriente de desacuerdo con la línea institucional que a menudo puede expresarse en forma de desinterés, baja implicación en los proyectos colectivos, críticas sistemáticas infundamentadas, boicot a las reuniones o, simplemente, indolencia... En los procesos de acceso a la dirección, a menudo se manifiesta a través de votos negativos en las rondas consultivas en el seno del claustro de profesores

“La idea de realizar una votación en el seno del Claustro fue algo conflictiva. Yo no quería ponerlo a votación porque el claustro no es quien elige el equipo directivo y porque, dado que no existía ninguna otra alternativa, no veía la necesidad. Desde el mismo claustro se me pidió que cuantificara el apoyo que tenía del profesorado. Aunque, inicialmente, yo no me lo había planteado como algo importante, si no hubiera obtenido un 60% de apoyo, no me hubiera presentado”

(Ent. 15 – Pág. 12)

en el origen de las cuales a menudo se encuentran diferencias, rencillas o facturas pendientes de tipo personal, más que diferencias profesionales o referidas al futuro de la institución.

“las causas de la crisis fueron, como siempre en este centro, cuestiones personales. Hay un sector del claustro que está dispuesto a oponerse por sistema a los cargos directivos (...) La oposición creada fue especialmente visceral; no pretendía construir. Los puntos débiles que explotaron como crítica a nuestra gestión eran irrelevantes y corregibles. Por eso no se creó una alternativa.”

(Ent. 15 – Pág. 02)

La existencia de dos o más candidaturas, en líneas generales, no es considerada como una opción deseable. Algunos de los directores entrevistados manifiestan que optaron por presentar candidatura cuando supieron con certeza que el equipo directivo en ejercicio no se presentaba a la reelección. En el caso contrario, aún estando en desacuerdo con la dinámica del centro, hubieran desistido de su intención

“Yo no empecé a mover nada de la candidatura hasta el momento en que el equipo directivo decidió no continuar. En el caso que ellos hubieran optado por presentarse a la reelección, yo no me hubiera presentado (...). Hubiera renunciado porque ellos ya tenían experiencia en el cargo y entiendo que los conocimientos adquiridos deben optimizarse.

Durante el primer año, las personas que accedemos al cargo, lo máximo que podemos hacer es adaptarnos”

(Ent. 15 - Pág. 04)

o hubieran continuado con la situación durante un tiempo más, aún sin compartir la línea de actuación del director. Así lo atestigua una candidata que, formando parte de la dirección en ejercicio, al surgir discrepancias en el seno del equipo, sólo se presenta a la elección cuando sabe que el director va a cambiar de centro

Ent: “¿En qué momento os planteáis presentar la candidatura ?

Dir: Cuando se supo con certeza que el director iba a un IES de nueva creación

(...)

Ent: ¿Qué hubiera sucedido en el caso que el director hubiera continuado?

Dir: Sólo nos quedaba un año de equipo directivo y (aunque durante el último año habían aparecido algunas diferencias en cuanto a la manera de actuar) hubiéramos aguantado hasta el final”

(Ent. 08 - Pág. 02-03)

En algunas ocasiones, cuando se detectan indicios que apuntan la existencia de dos posibles candidaturas, se producen acercamientos y conversaciones entre las partes interesadas en acceder a la dirección donde se valora la posibilidad de integrarse en una única candidatura de consenso. Los resultados de tal práctica siempre son inciertos; hay que contar con los factores mentales de los candidatos.

La anteposición, por parte de los potenciales candidatos, del bien de la institución a sus intereses personales, desde una perspectiva de generosidad, constituye un indicio de madurez democrática. Cuando ambas partes reconocen que el objetivo supremo que les impulsa a presentarse es coincidente: el progreso del centro y, a partir de ahí, constatan que las interpretaciones, los análisis y las posibilidades de actuación que se plantean pueden ser discrepantes, hay las condiciones mínimas para que prevalezca la cordura institucional y se planteen “sentémonos y dilucidemos nuestras diferencias”, buscando la mejor opción para el centro: bien sea la integración de candidaturas, bien el abandono de alguno de los miembros, etc. Así se pone de manifiesto en una situación de relevo en la dirección donde ambos equipos (el entrante y el saliente) constatan que tienen planteamientos distintos en la forma de actuar y, finalmente, una vez sondeada la opinión del claustro, concluyen que lo mejor para el centro es que se produzca el cambio desde una perspectiva de colaboración.

“La filosofía del equipo directivo anterior y la nuestra era la misma. Ir consolidando cambios: apertura al entorno, participación... Lo que pasa es que ellos lo intentaron en un proceso demasiado rápido, sin tener en cuenta que la gente que iba a remolque se ahogaba e, incluso, se negaban a hacer determinadas cosas, porque consideraban que el cambio era demasiado brusco y que no se tenían en cuenta las relaciones personales. Esto fue lo que yo, por mi manera de ser, prioricé; pero la filosofía era la misma. En otras palabras, los objetivos eran idénticos pero los caminos diferentes, porque todos somos diferentes”

(...)

Yo les pedí que formaran parte del equipo directivo. El director fue el primero a quien presenté el proyecto, manifestándole que contaba con él. Me dijo que como miembro del equipo directivo, no; pero como coordinador, sí. Y así fue.”

(Ent. 03 - Pág. 05)

Cuando la motivación básica que anima a los candidatos no es la mejora del centro sino el interés personal por ejercer un cargo directivo: por la reducción docente, por consolidar méritos, por el complemento económico, por estatus... o, simplemente, por costumbre, porque durante años ha ejercido cargos directivos y, progresivamente, se ha producido una acomodación, una identificación con el rol directivo...entonces, únicamente se evita la confrontación cuando se llega a pactos, explícitos o tácitos, de reparto de cargos directivos entre quienes están interesados,

“El cargo de secretario lo ocupó una persona del equipo directivo anterior. Fue él quien se ofreció, en principio, no tenía ningún inconveniente en trabajar con él.

(...)

Me costó mucho convencer a los miembros del equipo directivo excepto el secretario que se apuntó solo. Curiosamente, fue quien cesó más tarde porque no quiso entrar en la dinámica de trabajo en equipo, lo cual implica, necesariamente, una mayor cohesión del grupo”

(Ent. 15 - Pág. 08)

si bien en primera instancia constituyen una solución de compromiso que evita la confrontación electoral, a medio plazo pueden plantear “crisis directivas”, derivadas de la propia génesis del equipo, el cual no se construyó con idea de grupo de trabajo sino como amalgama de intereses.

“El primer año, al finalizar el curso, cambió el Jefe de Estudios. No estaba de acuerdo con algunas decisiones del equipo y, a medida que fue pasando el tiempo, se fue desvinculando de la manera de hacer del equipo. Cuando se toma una decisión en equipo, se debe ser consecuente con ella. En la reunión, todo el mundo defiende su punto de vista, pero, una vez se ha llegado a un acuerdo, debe actuarse en consecuencia. No se puede ir por ahí diciendo : “Ellos piensan A, y es lo que hay que hacer ; aunque yo pienso B”, Cuando sucede esto, la cosa no funciona y empieza a haber recelos entre los propios miembros del equipo.(...)

Todo esto produjo una notable tensión en el equipo. Cuando tuvimos claro que la mejor opción era el relevo, consensuamos la persona que la substituiría y se lo propusimos. Finalmente, comunicamos el cambio al claustro y al consejo escolar.”

(Ent. 08 – Pág. 08)

Finalmente, si bien de una manera esporádica, se detectan algunos procesos de acceso a la dirección que han sido llevados a cabo desde una perspectiva de confrontación abierta entre dos partes. Se trata de procesos traumáticos, que alteran profundamente la convivencia institucional que, habitualmente, parten de una situación inicial de incompatibilidades personales que tiene orígenes remotos, a menudo jalonadas por múltiples episodios de la historia institucional. Tal situación puede dar lugar a múltiples escaramuzas, intentos de una y otra candidatura de buscarse adeptos: sondeos del grado de apoyo con que se cuenta, maniobras más o menos éticas por ambas partes para granjearse apoyos, etc.

“La dirección saliente estaba formada por cuatro personas, tres de ellas de Barcelona, que consideraban que el pueblo debía amoldarse al instituto ; o sea, teníamos una visión completamente opuesta del papel que debe tener un IES en la vida local. Ello nos llevó a una confrontación casi permanente. (...) Ambas partes pensábamos que teníamos razón y, por tanto, les dolió que, poco a poco, dejaran de ser un polo de influencia.”

(Ent. 16 – Pág. 04)

“A un grupo de profesores nos dio la impresión que el instituto se había degradado; nos pareció que se había llegado a un punto en el cual era necesario un cambio de aires. Entonces, aunque la dirección en ejercicio dijo que pensaba presentarse, otro grupo de profesores, nos planteamos presentar una candidatura alternativa.”

(Ent. 16 – Pág. 02)

En la base de la confrontación, suele haber diferencias de concepción en torno al funcionamiento del centro, a la función social que debe llevar a cabo, a los resultados, etc. Ahora bien, tales discrepancias difícilmente salen a relucir. El detonante cabe buscarlo en algún aspecto inmediato de la vida del centro (la resolución de un conflicto interno, la actuación ante una huelga de profesorado, la transparencia informativa...) que actúa como resorte de movilización.

“Estábamos en unos momentos en los que se oía hablar de cambios de los que, como profesores del centro, no nos sentíamos informados. Para saber alguna cosa, teníamos que hablar con compañeros de otro centros, la cual, en cierto modo, nos dolía. Este fue el origen de la candidatura : el hecho de pensar “Y el curso que viene, ¿qué va a pasar?. Al ver que el equipo directivo pasaba un poco del tema (decía que ya llegarían las cosas y que, a medida que fueran llegando, se irían solucionando), decidimos presentarnos. Creíamos que había un sentimiento de insatisfacción general en el centro en relación a la gestión llevada a cabo por el equipo anterior”

(Ent. 16 - Pág. 02)

A lo largo del proceso se producen un conjunto de acciones y reacciones de diversa índole: grupales (reuniones, grupos de apoyo...); administrativos (interpretación de normativas, convocatorias...); institucionales (gestión de la pre-inscripción, elaboración de plantillas, actos de promoción externa...); de relación interpersonal (enfrentamientos, manifestaciones altisonantes, entrevistas, propuestas...) que adquieren o se les otorga significación en clave electoral. Se trata de una carrera hacia la dirección donde, forzosamente, habrá vencedores y vencidos

“Cuando apareció la convocatoria, ya teníamos muy clara nuestra postura y lo que pensábamos ofrecer. Intentamos presentarlo en un claustro, en el turno de ruegos y preguntas. No se nos concedió esta oportunidad y nos dirigimos a los representantes de los diversos estamentos al Consejo Escolar, fruto de lo cual surgió la convocatoria de un “Claustro a petición de un sector del profesorado interesado en hablar de las elecciones”, el día 30 de mayo.”

“Hubo un momento a lo largo del proceso en el que pensamos que no lograríamos suficiente apoyo. Cuando en el claustro se trató un tema de la concreción de porcentaje de créditos variables a las áreas, la propuesta que defendíamos en nuestro proyecto fue totalmente derrotada. Entonces, pensamos que no teníamos ningún futuro, que nuestro proyecto estaba muy alejado de las perspectivas de los compañeros.

“La relación entre el equipo directivo y una parte importante del profesorado no era demasiado fluida. Empeoró a partir del momento (a inicios de curso) en que anunciamos la intención de presentarnos. A partir de ahí, hubo un mayor distanciamiento con la directora; no se nos dio ninguna facilidad. Extraoficialmente, todo el mundo conocía nuestra intención pero queríamos un acto más oficial. No se nos permitió hablar de ello hasta la aparición de la convocatoria en el DOGC, aduciendo que debían conocerse las normas del juego. Incluso en el claustro del 30 de mayo, nos advirtieron que debíamos ceñirnos estrictamente a las normas.”

(Ent. 16 - Pág. 02-03)

El conjunto del proceso, independientemente de su desenlace, comporta un desgaste y una fragmentación de la organización. Desgasta, porque se han destinado muchos esfuerzos y mucha energía a ganar las elecciones; fragmenta porque, inevitablemente, unos resultan vencedores y, otros, vencidos. Se trata de heridas que tardaran en cicatrizar porque se han producido en un clima enrarecido, con achaques mutuos

“Desde mi punto de vista, pienso que hubo un momento en que se debiera haber producido una inflexión en el proceso; es decir, ellos debían haber cambiado su postura a tiempo. Cuando se dan cuenta que no se pueden presentar a las elecciones porque no tienen un número suficiente de personas para formar el equipo. Les hacen falta cuatro personas y sólo disponen de tres. Con ello no quiero decir que sólo hubiera tres personas que les apoyaran; tenían más apoyos, pero que reunieran condiciones exigidas para ser candidatos, sólo tres.”

(Ent. 16 – Pág. 04)

con atribución mutua de comportamientos incorrectos o poco éticos.

“ Si ellos no podían formar candidatura, a mi me parece que lo más correcto era que durante el mes de junio se nos hubiera facilitado el acceso a la documentación. Hasta el día primero de julio no accedimos a ningún papel (...) Atribuyo esta negativa a dejarnos comenzar a programar el próximo curso con datos reales a un instinto tan primitivo como, con perdón, “pues ahora te jodes”

(Ent. 16 – Pág. 04)

que, a menudo, tienen sus orígenes en episodios pretéritos, el conocimiento de los cuales únicamente es posible si uno se adentra en la cultura del centro y se tiene acceso a la historia institucional.

“Un ejemplo que no tiene nada que ver con el proceso de acceso a la dirección. La secretaria del equipo directivo saliente era profesora del grupo de COU donde estaba mi hijo. Era final de curso y esta señora enfermó. Me ofrecí a dar sus clases y aceptó. Hice media docena de clases. Cuando se reincorporó hizo repetir todos los problemas que habían hecho conmigo”

(Ent. 16 – Pág. 05)

En resumen, si bien se reconoce que la presentación de dos o más candidaturas a la dirección de un centro educativo es una posibilidad coherente, que puede ser beneficiosa para la institución, en la práctica no es percibida como una opción deseable. Los testimonios y las experiencias personales de la mayor parte de los entrevistados coinciden en señalar los aspectos negativos que pueden derivarse de ella, y, por tanto, se intenta evitar: bien presionando a alguno de los posibles candidatos, bien planteando la fusión de las dos candidaturas o bien renunciando voluntariamente a la idea de presentarse cuando se confirma que el equipo directivo en ejercicio se presenta a la reelección. La confrontación se presenta como una posibilidad no deseada.

6.3. Relevó

Hablamos de relevó o cambio en la dirección de un centro educativo cuando el equipo directivo en ejercicio cesa y, entonces, se presenta una única candidatura (en el caso que existiera más de una candidatura, nos encontraríamos ante un caso de confrontación) que obtiene el apoyo mayoritario del Consejo Escolar.

Las situaciones de relevó en la dirección constituyen una consecuencia lógica del modelo participativo, el cual se caracteriza por la temporalidad y la alternancia en el

ejercicio del cargo: cuando un equipo directivo ha permanecido un tiempo en el cargo es substituido por otro.

Aunque el resultado final, tangible, sea idéntico (se produce un cambio en la dirección) la manera como se desarrolla el proceso: las motivaciones que llevan al cese y al acceso al cargo, los acontecimientos que jalonan el proceso, la actitud de los protagonistas, etc. únicamente pueden ser interpretadas en clave cultural, es decir, partiendo de las peculiaridades de cada institución.

A grandes rasgos, no obstante, debe considerarse un conjunto de factores (motivaciones, expectativas, relaciones interpersonales...) que se encuentran en la base de la conducta de las dos partes principales implicadas en el proceso: el equipo directivo en ejercicio (que abandona el cargo) y el equipo directivo entrante (que se prepara para el futuro ejercicio del cargo). La actuación del equipo directivo cesante resulta clave para comprender el proceso. Su actitud ante el cambio, su percepción del rol a ejercer durante el período de relevo, su percepción/valoración del equipo emergente, su futuro estatus (retorno a la condición inicial, promoción profesional, retos...) y destino (en el mismo centro, en otro centro, etc.) profesionales, su actitud ante el trabajo cotidiano durante el periodo de relevo, etc. van a ser determinantes.

6.3.1. El equipo directivo en ejercicio: estímulo u obstáculo.

La postura que adopta el equipo directivo en ejercicio ante el proceso electoral tiene una incidencia notable en su desarrollo, sea cual fuere la perspectiva desde la cual se afronte. En las situaciones anteriormente comentadas (continuidad y confrontación⁸) su posición no admite dudas: hay un deseo manifiesto de permanecer en el cargo. Los casos de relevo y ausencia de candidatos, en cambio, dejan un mayor margen a la incertidumbre, a la atribución de motivaciones ocultas, al ejercicio del oportunismo amparado por la situación privilegiada de quien ostenta el cargo. En algunos casos, el director y el equipo directivo cesantes actúan como dinamizadores del proceso,

⁸ En la mayor parte de los casos, en las situaciones de confrontación por el acceso a la dirección, bien culminen con la presentación de dos candidaturas o bien con la renuncia de una de ellas, una de las partes se caracteriza por la continuidad del equipo directivo en ejercicio; a menudo es designada como “el aparato”, “la vieja guardia”, etc. mientras que la otra parte en liza se caracteriza por su desacuerdo con la línea de actuación de la dirección en ejercicio: “la oposición”, “la alternativa”, “los renovadores”...

entendiendo que el último servicio que deben prestar a la institución consiste en garantizar el desarrollo funcional del proceso de cambio; en otros casos, en cambio, el directivo cesante no contribuye a la creación de un clima propicio al cambio: se limita a distribuir la información básica sobre el proceso a través de canales formales: una fotocopia de la disposición administrativa de convocatoria de elecciones fijada en el tablón de anuncios de la sala de profesores, un comunicado, un comentario lacónico en un claustro... No se percibe a sí mismo como un garante de la transparencia del proceso y, lo que reviste una mayor significación, el directivo en ejercicio no asume la responsabilidad de hacer pública su intención de presentarse o no a la reelección. Al ser preguntado responde con evasivas: “estoy considerando todas las posibilidades”, “no se puede descartar”, “lo estoy pensando”, “debo consultarlo a fondo con la familia y con el equipo”, etc. En resumen, adopta un comportamiento que aun siendo lícito, dado que no tiene ninguna obligación de posicionarse (y, posiblemente, se ampare en razones que justifican su actitud), no contribuye al desarrollo del proceso bajo un prisma de normalidad, sino que da lugar a todo tipo de rumores, interpretaciones, etc. que enrarecen el clima institucional.

El ejercicio de la dirección en un modelo democrático implica el compromiso ético de analizar y manifestar públicamente, de manera abierta y responsable, la predisposición a continuar asumiendo la responsabilidad directiva o bien el deseo de cesar en el ejercicio del cargo con la antelación suficiente, con objeto de facilitar la formación de candidaturas alternativas. Así lo manifiesta un director que se encuentra en el tercer año de un período cuatrienal y ya ha decidido cesar en el cargo

“Llevamos tres años en la dirección de este centro que es atípico dada la gran dispersión de sus alumnos (cada día del año ocupamos siete espacios distintos), lo cual crea un desgaste fatal. Tenemos ganas de acabar; no por nada, simplemente por motivos de salud. Durante este curso ya hemos dicho a los compañeros que estamos muy cansados y que si alguien tiene ganas de tomar el relevo, que lo manifieste. Por nuestra parte, desde el primer día del curso que viene vamos a propiciar el relevo. Diremos al Claustro que estamos dispuestos a trabajar conjuntamente con el equipo que se plantee acceder a la dirección; con toda la responsabilidad para nosotros pero totalmente abierto a que compartan el día a día, a que conozcan cuáles son los problemas reales de esta casa.”

(Ent. 16 - Pág. 04)

Por otro lado, cuando existe la disposición y el deseo de continuar, manifestarlo públicamente constituye un ejercicio de responsabilidad (dado que implica hacer

balance de la gestión llevada a cabo hasta la fecha y exponer públicamente las motivaciones que impulsan a optar a la reelección) a la vez que supone un ejemplo de “juego limpio”, en el sentido de posibilita la presentación de otras candidaturas que defiendan proyectos alternativos. Se trata de optar, de una manera totalmente legítima, a la continuidad desde una perspectiva ética, respetuosa.

“El mismo día que salió el calendario del proceso electoral, envié el PdD a los miembros del claustro. Hasta aquel momento se habían producido comentarios, insinuaciones... Cuando se fija el calendario se ha de partir de la base que pueden surgir diferentes candidaturas. Hay que dar la oportunidad y el tiempo necesario para debatirlas en el caso que sea necesario”

(Ent. 12 – Pág. 09)

6.3.2. La dirección en ejercicio facilita el cambio

Las circunstancias que pueden llevar a un equipo directivo a tomar la determinación, firme y razonada, de cesar en el ejercicio de la dirección pueden ser múltiples. En algunos casos se trata de razones inherentes al propio ejercicio directivo: por cansancio, porque “están quemados”, por desavenencias internas en el seno del equipo, etc.

“El equipo directivo anterior estaba cansado; habían estado cuatro años en el cargo. Los resultados de la discusión entablada en el centro en torno a la conveniencia de anticipar la aplicación de la Reforma, en la que una parte del equipo directivo defendía la idea y el Claustro se manifestó, mayoritariamente, en contra, hizo que, de alguna manera, el equipo quedara desautorizado y no se sintiera con fuerzas para seguir. Pienso que todos los equipos, cuando terminan, están cansados, porque son cargos que queman.”

(Ent. 10 - Pág. 02)

en otros casos, el directivo, después de haber permanecido un período en el cargo, efectúa un análisis de la realidad institucional así como de su situación personal en el seno de la organización, a raíz del cual llega a la conclusión que es el momento oportuno para que se produzca un cambio

“Si permaneces demasiado tiempo en la dirección acabas cansándote. Cuando llevas muchos años, observas que hay momentos de pujanza, en los que mantienes el espíritu... pero se te acaba y, entonces, necesitas cantidad de ilusión para poder renovar este espíritu. Entonces, lo mejor es dejarlo y dar la posibilidad a gente con más empuje”.

(Ent. 03 - Pág. 08)

y, también, en otros casos, por razones meramente coyunturales que afectan al director o directora: cambio de centro, jubilación, problemas personales, etc.

En cualquier caso, sean cuales fueren las razones que llevan al abandono del cargo, resulta fundamental, en primer lugar, plantear la cuestión en el seno del equipo directivo y, una vez tomada la decisión colectiva de no presentarse a la reelección, comunicarlo al Claustro y al Consejo Escolar, de una manera racional y transparente, poniendo un especial cuidado en no fomentar la confusión institucional sino, todo lo contrario, actuando como facilitadores del cambio y prestándose a ayudar a los futuros candidatos. Debe dejarse claro que únicamente se va a actuar como garante de la transparencia y de la honorabilidad del proceso electoral (asumiendo la responsabilidad de organizarlo, gestionarlo y resolver los posibles conflictos que genere) renunciando a cualquier pretensión de continuar en el cargo.

“El equipo directivo anterior había asumido la dirección por un período de tres años pero, a raíz de un problema que surgió en la escuela y teniendo en cuenta que no había ninguna persona interesada en tomar el relevo, aguantaron dos años más. Es decir, llevaban cinco años en el cargo. Entonces dijeron que ya habían cumplido su compromiso con la escuela y expusieron su decisión al claustro (...)

A partir de ahí, me ayudaron mucho. Recuerdo que en el equipo de personas que me ayudaron en la formación del equipo había los miembros del equipo anterior.”

(Ent. 09 – Pág. 03)

Un matiz interesante a tener en cuenta en la toma de postura del equipo directivo en ejercicio hace referencia a sus dimensiones colegiada y unipersonal. Como órgano colegiado, el equipo directivo toma la decisión de no presentarse a la reelección y, por tanto, colectivamente, los diversos miembros ponen los cargos que ostentan a disposición del colectivo para que se formen nuevas candidaturas. Desde una perspectiva individual, en cambio, ello no se contradice con la posibilidad de continuar formando parte del nuevo equipo directivo, bien ejerciendo el mismo cargo o bien asumiendo nuevas funciones. La continuidad en el cargo de algún miembro del equipo directivo en ejercicio puede resultar beneficiosa o incómoda; todo depende de la relación que se establezca entre el directivo que permanece y el resto de miembros del nuevo equipo; el directivo continuista debe afrontar el reto de adaptarse a posibles nuevas maneras de funcionar y de concebir la dirección.

En algunos casos, son los propios directivos noveles quienes tienen interés por incorporar a su equipo a personas procedentes del equipo anterior, mayoritariamente en el cargo de secretario, aduciendo que se trata de una función técnica, que requiere

conocimientos y habilidades especializadas que el miembro del equipo cesante ya conoce y desarrolla.

“No había mucha gente dispuesta a involucrarse en la dirección. A mi me interesaba que continuara alguien del equipo directivo saliente; sobre todo el secretario porque tenía muchos conocimientos y sabía que hacía bien su trabajo (ya había sido secretario de direcciones anteriores). De esta manera me sacaba de encima todo un montón de trabajo del cual no tenía que preocuparme para nada. Más que hacerle participar en el equipo entrante se trataba de sacarnos un peso de encima.”

(Ent. 09 – Pág. 04)

En otros casos, en cambio, la permanencia es el resultado de un pacto entre las partes. Los episodios previos al pacto a menudo ponen de manifiesto la parte más sórdida de la dimensión micropolítica de la organización: presiones, amenazas, formación de grupos, apego al cargo, deseo de mantener el estatus... lo cual lleva a negociar una momentánea solución de compromiso que, posteriormente, puede que devenga una fuente de conflictos.

“Yo no quería seguir con el cargo que ellos me daban porque parecía que sólo me querían en el equipo directivo porque era una persona que lo conocía todo del instituto. Me dio la sensación que querían quitarme un poco de protagonismo; eso no me gustó. Si me hubieran mantenido en mi cargo (Jefe de Estudios), hubiera continuado ; lo que me ofrecían era el cargo de Secretario, una función más técnica, sin tantas iniciativas. Esto no me interesaba.”

(Ent. 11 - Pág. 06)

“Durante el primer año el cargo de secretario lo desempeñó una persona que *patinó* de la antigua dirección, de la cual era el Jefe de Estudios. No era una persona con quien yo contara para trabajar pero se trataba de ayudarla a afrontar su primer año alejada del ejercicio directivo. Pensé que podía aguantar un año con una persona con quien no me acababa de entender del todo porque sabía a ciencia cierta que el próximo año abandonaba la escuela. Los motivos que me llevaron a hacer esta concesión fueron los conflictos que podría haber originado el no hacerlo y, también, una cierta deferencia hacia la persona.

Aunque tenía un cierto temor a que esta solución de compromiso acabara siendo negativa para la escuela y, también, para nosotros, pensé que debía ser sensible a la situación que estaba atravesando”

(Ent. 01 - Pág. 05)

6.3.3. La dirección en ejercicio obstaculiza el cambio

La intervención de los directivos en ejercicio a lo largo del proceso electoral no siempre se sitúa en la línea deseable de juego limpio y contribución al progreso institucional que hasta ahora hemos comentado. En algunas ocasiones se producen actuaciones poco éticas, de anteposición de los intereses personales sobre los colectivos, en los que la actuación del directivo, si bien puede comprenderse, difícilmente puede justificarse. Se produce esta situación cuando el directivo en ejercicio desea continuar en

el cargo (lo cual constituye una aspiración del todo legítima) pero no actúa de una manera ética y transparente: manifestándolo abiertamente en el seno de la Comunidad Educativa, presentando una candidatura de continuidad y sometiéndola a la sanción, libre y responsable, del Consejo Escolar. En lugar de asumir esta responsabilidad, en directivo opta por no manifestar abiertamente su predisposición o deseo de continuar: quizá porque teme una reacción negativa del claustro, quizá porque no está muy seguro de contar con los votos necesarios en el Consejo Escolar, quizá por comodidad, quizá porque se encuentra a la expectativa de que le surja algo mejor, quizá por menosprecio del modelo participativo ... Ante tal situación, en algunos casos, opta por dejar entrever indicios de su disposición a continuar: dice que se lo está pensando; argumenta que hay un conjunto de razones que, a pesar de no desearlo, le llevan a continuar por el bien del centro; informa que le han llegado demandas (reales o ficticias?) de sectores o personas que le animan y le ruegan que continúe en el cargo... en síntesis, opta por esperar a que transcurran los plazos establecidos sin que se hay presentado ninguna otra candidatura y, entonces, se decide a presentar una candidatura continuista en el último momento o bien por esperar al nombramiento por parte de la Administración Educativa, ante el cual es el principal (o, quizá, único) candidato/a.

“Hasta la mañana siguiente del día fijado para la presentación de candidatura no estuvimos seguros que la nuestra era la única. Había la posibilidad que a última hora se presentara otra.”

(Ent. 08 - Pág. 04)

En relación a estas cuestiones, así se expresa un director con catorce años ininterrumpidos en el cargo

Ent. --¿Te volverás a presentar?

Dir: --En principio, no. Pero habrá que ver las circunstancias y el momento

Ent: --¿Qué circunstancias serían decisivas para que te volvieras a presentar?

Dir: --(...) Nunca dejaría que acabaran las cosas de cualquier manera. Ante un cambio brusco, que amenazara en convertir la escuela en lo que no debe ser: que fuera un correccional, o una escuela segregadora, o que desde la Administración no se nos diera el trato que ahora tenemos.

Ent: --¿Y para que renunciaras?

Dir: --Que el personal me dijera “Tienes que dejarlo porque no tiras”

(Ent. 02 - Pág. 08)

La estrategia de evitación del compromiso público que implica la presentación de una candidatura es posible cuando entre el colectivo docente no hay alternativas,

cuando no hay inquietudes de renovación; cuando se ha llegado a un pacto tácito en el cual priman los intereses mutuos. Ahora bien, cuando surge un liderazgo alternativo y se detectan movimientos tendentes a la construcción de una candidatura de ruptura, el equipo directivo en ejercicio tiene que pasar a la acción. Las posibilidades son múltiples. Algunas, plenamente legítimas: formalizar una candidatura de continuidad, renunciar a la dirección y dejar paso a un nuevo equipo... Otras, en cambio, rayan el comportamiento antidemocrático o, como mínimo, se encuentran en abierta contradicción con el espíritu de formación de ciudadanos libres y responsables que debe presidir el acceso a la dirección educativa... y, en cualquier caso, con repercusiones y secuelas profundas en la cultura institucional : maniobras encubiertas para dificultar la formación de candidaturas alternativas, “fichajes” de personas vinculadas a otras candidaturas ofreciéndoles compensaciones impropias, descalificaciones mutuas, argucias legales: defectos de forma, requisitos mínimos... chantajes, presiones, “compra” de votos a cambio de favores personales, clientelismo electoral... en suma, un conjunto de comportamientos organizativos propios de una situación de lucha abierta por mantenerse en el cargo... olvidando cualquier posibilidad de construir un liderazgo democrático.

6.3.4. Formación personal para el abandono del cargo

La importancia de la actuación de directivos en ejercicio en los procesos de cambio en la dirección así como la detección de algunas actuaciones poco éticas en tales procesos puestas de manifiesto en los epígrafes precedentes, nos lleva, necesariamente, a pensar en las personas. ¿En cómo se sienten?, ¿en qué motivos les llevan a emprender o a inhibirse ante determinadas actuaciones?, ¿de qué manera perciben el cargo?, ¿de qué forma van a afrontar el cese?... lo cual, inevitablemente, va unido a la formación y al desarrollo personal para el cargo.

El ejercicio de un cargo directivo en un modelo participativo no es vitalicio sino temporal. Conviene plantearse el ejercicio directivo como algo con fecha de caducidad, sin perder de vista que, tarde o temprano, habrá que afrontar el reto de volver a la situación inicial. Se trata de un principio fácil de formular pero difícil de afrontar cuando uno lleva muchos años (en ocasiones, más de veinte) en el ejercicio del cargo directivo. Entonces, uno se plantea ¿de qué ha servido ? y, desde una óptica personal, de

qué le han servido tantos años de liderazgo de un proyecto si, después de tanto esfuerzo, debe volver a la situación inicial de maestro de primaria o de profesor de secundaria. Piensa que no es justo, que se merece algo más y... a menudo, la opción más fácil es continuar en el cargo.

Esta situación nos lleva a plantear las posibilidades de promoción profesional de los directivos y, en última instancia, el propio modelo, lo cual queda fuera de las pretensiones de este texto. Manteniéndonos, pues, en el marco existente, todo parece indicar que el hecho de tener muy presentes las características del modelo participativo desde el momento que se accede al cargo contribuye a plantearse el ejercicio directivo desde una perspectiva colaborativa, buscando la coordinación y la implicación en un proyecto común, poniendo una mayor atención a los aspectos culturales (y no, únicamente, a los aspectos técnicos o de gestión), a la vez que contribuye a la formación de una mayor seguridad personal ante el reto de volver a ser un profesor-tutor. Así lo expresan algunos directores cuando señalan la importancia de plantearse previamente un máximo temporal en el ejercicio del cargo.

“Pienso que lo ideal es permanecer ocho años en el cargo porque hay que dejar a otros que aporten aires e ideas nuevos”

(Ent. 01 - Pág. 09)

A pesar de lo cual, cuando llega el momento, no resulta fácil tomar la decisión de abandonar el cargo para volver al ejercicio docente. En algunos casos se plantea la conveniencia de cambiar de centro, siempre y cuando los factores personales (residencia, familia, transporte...) o el apego a la institución no lo impidan

“Para mi era algo difícil continuar en el centro porque se mezclaron un conjunto de razones personales y profesionales que aconsejaban un cambio de aires (...)

Debido a un cambio en mi situación familiar que trascendió más allá de lo debido, algunos compañeros de trabajo que no valoraban positivamente mi forma de actuar, juzgaron situaciones personales de las que no poseían ninguna información e intentaron, creo que sin éxito, desacreditarme profesionalmente. Esta situación incómoda aconsejaba un cambio de aires ; no una huida”

(Ent. 11 - Pág. 05)

en otros, se plantea la posibilidad de un distanciamiento temporal del centro, mediante una licencia por estudios, la dedicación a tareas sindicales... con la intención de establecer una demora entre el cese en la dirección y el retorno a la docencia. Ello no

obstante, las posibilidades de obtener tal beneficio son limitadas y, en la mayor parte de los casos, debe afrontarse el proceso de retorno al trabajo de base.

“En un primer momento, no me lo planteé. Ahora sí que me lo empiezo a plantear. Me da un poco de pereza plantearme, que va a pasar cuando deje de ser director ? No me da miedo perder el estatus... es otra cosa. Es una sensación rara. No es reconocer que se trata de un retroceso (volver a ser maestro habiendo sido muchos años director) pero tampoco es quedarte en el mismo lugar. Por ejemplo, sé que las relaciones con los compañeros variarán. (...) Seguro, no sé de que modo, pero variarán. La primera vez que fui director, abandoné el cargo muy feliz: ni quemado, ni nada. Ahora, en cambio, la perspectiva de volver al aula, de relacionarme con la gente... sé que nada será igual. Y esto me da un poco de miedo. A veces me planteo si voy a asimilarlo bien”

(Ent. 03 - Pág. 08)

Tal situación, obviamente, es más compleja en aquellos casos en los que el abandono es una decisión personal, un acto de responsabilidad y generosidad, fruto de la reflexión en torno a las circunstancias personales e institucionales. Cuando, por un lado, se llega a la conclusión que tras un período considerable de ejercicio del cargo, lo mejor para el centro es fomentar el relevo y, paradójicamente, por otro lado, teniendo en cuenta los intereses y la situación personal (y, en algunos casos, también, la inercia del colectivo) lo más fácil para todos es la continuidad, la toma de decisión supone un acto de valentía. La situación es vivida de una forma distinta, en cambio, cuando se percibe el abandono de la dirección como la liberación de una pesada carga, cuando el primer objetivo es dejar de tener protagonismo en la gestión institucional ... En esta situación, las ansias de abandonar el cargo, hacen que no se consideren (o bien, que se consideren tangencialmente) las implicaciones derivadas de la vuelta a la tarea docente.

“Me doy cuenta que cada vez me cuesta más conectar con el personal más joven del centro. Recuerdo que cuando empecé, el director que había era una persona a quien yo veía mayor y pensé que ese señor ya no debía estar haciendo aquello, que el centro necesitaba un cambio de aires. Ahora he llegado a un momento en el que estoy cansado, estoy en la edad que entonces tenía ese señor y creo que es importante que haya un cambio de aires (...)

Paso una época tan mala que si ellos (el equipo directivo que le precedió en el cargo con quienes mantuvo una confrontación) fueran el único recambio, daría apoyo a su candidatura”

(Ent. 16 - Pág. 06 y 15)

Sea como fuere, bien se abandone el cargo entendiéndolo como el escape de una pesada carga o bien como resultado de un acto de generosidad personal pensando en el bien de la institución, la situación de reubicación institucional que deben afrontar los ex-directivos en los procesos de vuelta a la tarea docente es extremadamente compleja. Por

un lado demandan madurez y preparación personal de los propios directivos y, por otro, sensibilidad y discreción por parte del nuevo equipo directivo así como del conjunto de la comunidad.

Desde esta perspectiva, si entendemos que la toma de decisión así como el afrontamiento de las repercusiones que se derivan del cese en el ejercicio de un cargo directivo, constituyen aspectos característicos del modelo participativo, la formación para afrontar este período crítico en la trayectoria profesional de los directivos debería incluirse en los programas de formación. Avanzarse y racionalizar un proceso que, tarde o temprano, deberá afrontarse; reflexionar sobre los motivos y los condicionantes que intervienen en la toma de decisión; considerar la actuación directiva a desarrollar una vez tomada la decisión hasta el momento en que tiene lugar el relevo... en el seno de actividades de formación, en pequeño grupo, a partir de testimonios de otros directores, puede tener efectos beneficiosos en la consolidación institucional del modelo.

6.4. Ausencia de candidatos. ¿Nadie quiere ser director?.

En último lugar, una cuarta perspectiva general desde la cual se afrontan los procesos electorales se caracteriza por la ausencia de candidatos. Ni durante el proceso previo, ni durante el período legal establecido para ello, no se produce la presentación formal de ninguna candidatura. Ahora bien, ello no significa necesariamente que no hay personas que no estén dispuestas a acceder al cargo. Puede que los haya pero que no estén dispuestos a presentarse como candidatos y, por tanto, a someterse a un proceso de elección en el cual deber obtener el respaldo del mayoría absoluta de los miembros con derecho a voto. De ahí, el interrogante del título.

La situación que se genera cuando, por un lado, no se presenta ninguna candidatura y, por otro lado, hay docentes predispuestos a ser nombrados, debe interpretarse a partir de las claves culturales de cada centro. Ello no obstante, es posible establecer una diferencia clara entre ambas situaciones, observable, sobretodo, en la actuación del representante de la Administración Educativa. En un caso, hay personas dispuestas (quizá expectantes) a aceptar el nombramiento y, por tanto, el proceso discurre con relativa placidez. En el otro, en cambio, nadie está dispuesto; incluso puede que haya un rechazo del cargo. En esta situación, la intervención del representante de la administración resulta clave: el proceso que sigue, el tiempo, su talante, etc. toman un

protagonismo especial que deberían ser objeto de estudios ulteriores. Por nuestra parte, nos hemos limitado únicamente a recoger testimonios y opiniones de directores y, por tanto, su abordaje será parcial, unilateral.

6.4.1. Ausencia formal de candidatos.

Entendemos que se produce una situación de ausencia ficticia de candidatos cuando se agota el período de presentación de candidaturas sin que se haya hecho efectiva ninguna de ellas por los cauces formales pero, a nivel informal, existe un candidato predispuesto a aceptar el cargo, es decir, dispuesto a que le nombren.

Bajo esta posibilidad, no obstante, se cobijan realidades muy diversas que, atendiendo a sus aspectos extremos, van desde situaciones de extrema madurez institucional en las que, ante la ausencia de candidatos, el conjunto del claustro es capaz de llegar a acuerdos sobre la persona que consideran adecuada para regir los destinos del centro y, esta, tras algunas reflexiones y/o condiciones, acepta ser nombrada, hasta situaciones en las que el centro rehuye afrontar la situación ; no se habla del tema y, transcurrido el tiempo, la administración educativa procede a nombrar a la persona que se muestra predispuesta, normalmente, el director en ejercicio.

La situaciones en las que el claustro de profesores adopta protagonismo ante el reto de resolver la situación creada por la ausencia de candidatos serán tratadas con mayor extensión al considerar algunos aspectos singulares en el acceso a la dirección. Ello no obstante, a grandes rasgos, obedecen al esquema que describe uno de los directores que accedió al cargo desde esta perspectiva.

“La dirección en ejercicio no optó a la reelección. Se planteó quien tenía interés por acceder al cargo y nadie presentó candidatura. Entonces sucedió algo que creo que sucede en muchos centros: se llevo a cabo una votación orientativa en el claustro en la cual la pregunta era: ¿quién crees que puede ser director?. Fuimos dos profesores los que obtuvimos mayor número de votos y quedamos de hablar entre los dos. Él no lo tenía nada claro, no quería y, al final, yo acepté”

(Ent. 10 – Pág. 02)

La situación es más compleja cuando es manifiesto que existe una persona predispuesta, con ganas de acceder o continuar en el cargo, pero opta por no presentar candidatura. Son múltiples los factores que pueden contribuir a desencadenar esta situación: el temor a no obtener el respaldo del Claustro (a través de una votación consultiva) o del Consejo Escolar (en la elección); la estimación de las posibilidades que

se presenten candidaturas alternativas, la existencia de sensibilidades o bandos diferenciados en el colectivo docente, el hecho de contar con las personas adecuadas para la formación del equipo directivo, el temor a afrontar un debate público en torno al ejercicio directivo que ha venido ejerciendo, etc. Ante tal cúmulo de factores, es posible que el docente interesado en acceder a la dirección llegue a la conclusión que la opción que más le favorece o, simplemente, la más cómoda, consiste en dejar que transcurra el período legalmente establecido para la presentación de candidaturas y, ante la previsible situación de ausencia de candidatos, resolver la situación por la vía de la negociación entre las partes: profesores acreditados y representante de la Administración Educativa, quien, en última instancia, efectuará una propuesta de nombramiento. En definitiva, se evita la participación de la Comunidad Educativa en la elección y se resuelve la cuestión por la vía administrativa.

La manera como se accede a la dirección, las manifestaciones a través de las cuales se deja entrever la predisposición a ser nombrado, constituyen elementos que hurtan transparencia y añaden confusión al proceso.

“Sólo había una persona que cumplía las condiciones exigidas para presentarse y dijo que no quería... Entonces se sondeó a todos y, en aquel momento, fui el único que dije que sí. A partir de aquí ya todo vino rodado, aunque la situación era muy extraña”

(Ent. 05 - Pág. 02)

“Después de anunciar el cese al Claustro, se consultó la gente que tenía acreditación (éramos 84 profesores de los cuales 11 estábamos acreditados). Y dije que no me hacía mucha ilusión porque tenía otros proyectos pero que, de momento, tampoco dejaba la puerta completamente cerrada (...)

Me dejaron unos días para pensarlo ya que dije que si encontraba equipo, accedía a ser director”

(Ent. 14 – Pág. 04)

Si de lo que se trata es de liderar un proyecto colectivo, no parece que esta sea la mejor fórmula de implicar a las personas en su desarrollo. Más bien es percibido como un deseo oculto de continuar o acceder al cargo que, en el caso que hubiera otras personas interesadas, provoca confusiones y malentendidos

“También estaba la Jefe de Estudios, que tenía muchas más posibilidades que yo de acceder a la dirección. En ese momento no dijo que sí, aunque yo creo que le hubiera gustado. Creo que ella quería que los compañeros le pidieran que siguiera como directora, pero no fue así. Al año siguiente marchó del centro. No sé a ciencia cierta si fue por este motivo o no”

(Ent. 05 - Pág. 02)

Desde una perspectiva administrativa, el objetivo primordial del proceso es dotar los centros de equipos directivos y, en esta situación se logra sin mayores problemas. Las repercusiones institucionales que puedan derivarse de ello ya serán otra cuestión.

6.4.2. Ausencia real de candidatos.

Las situaciones que dan lugar a mayores problemas institucionales son aquellas en las que no hay candidatos ni tampoco hay personas predispuestas a ser nombradas. En un sentido inverso, lo que hay son personas que expresan abiertamente su nula disposición a aceptar el cargo. En tal caso, la actuación del representante de la administración adquiere una importancia decisiva.

Desde la óptica de la persona que finalmente es nombrada para ejercer la dirección, el proceso es recordado como algo violento ya que, en definitiva, se la fuerza a tomar una decisión no deseada

“Fui nombrada “a dedo” porque el equipo directivo anterior cesó. Para mi fue muy complicado, ya que había unos 600 alumnos y, además, hacíamos turnos porque nos obligaron a implantar la Reforma y no había condiciones físicas para ello”

(Ent. 06 – Pág. 02)

que se vive traumáticamente

“Lo he pasado muy mal, ha sido todo muy traumático (...) Se sacaron un procedimiento de la manga para nombrarme a mi. Me puse a llorar ante el claustro ; para mi fue muy vergonzoso (...)

“Estoy esperando que transcurran las cuatro semanas que faltan para abandonar el cargo.”

(Ent. 06 – Pág. 03-08)

Cuando, con la perspectiva que da el tiempo se pregunta a la persona entrevistada a que atribuye que la nombraran pese a su negativa, se obtienen argumentos como :

“Ent : ¿Por qué crees que te eligieron a ti ?

Dir : Porque a los demás creo que les veían más duros para aceptar. Conmigo debieron pensar : “Los demás van a decir que no; a ésta conseguiremos engañarla”. Esta es la única razón que veo”

(Ent. 06 - Pág. 04)

El directivo nombrado tiene la sensación que lo único que importa es que haya alguien en el cargo, una cabeza de turco que se responsabilice de los problemas.

Síntesis del capítulo

A lo largo del texto se exponen las cuatro perspectivas básicas desde las cuales se afrontan los procesos de acceso a la dirección en centros educativos públicos. A ellas habría que añadir algunas situaciones o hábitos singulares que se han desarrollado en algunos centros.

En términos generales, se observa que la comprensión de los procesos electorales en los centros se encuentra estrechamente vinculada a las personas : a sus motivaciones, a sus percepciones, a sus relaciones interpersonales... Así, en el fondo, todos los procesos son singulares. Las cuatro grandes perspectiva descritas deben entenderse, por tanto, como un intento de ordenar una realidad altamente compleja. A grandes rasgos, cuando conocemos superficialmente el proceso que se desarrolla en un determinado centro, podemos encuadrarlo en uno de los grupos. Ello no obstante, a medida que vamos profundizando en él, observamos que los límites entre las diversas perspectivas descritas son débiles y que fácilmente se pasa de una a otra.

En síntesis, por tanto, las cuatro perspectivas presentadas constituyen un intento de delimitar el territorio a explorar, un portal de entrada para el estudio de diversos factores inherentes al proceso, entre los cuales destacamos las motivaciones, la toma de decisión, el análisis de las aportaciones y repercusiones derivadas del cargo, la formación del equipo directivo, la cohesión del equipo, la elaboración del PdD, la difusión en el seno de la comunidad y, finalmente, la elección. Más adelante ofreceremos los resultados de cada uno de estos aspectos.

7. Motivaciones para el acceso al cargo.

En el origen del proceso que culmina con el acceso de un docente a la dirección de una escuela, un instituto u otro tipo de centro público (centro de adultos, escuela de idiomas...) se encuentra un acto de volición: la toma de decisión de presentarse como candidato; la cual, a su vez, es el resultado de la conjunción de sus factores mentales (deseos, motivaciones, expectativas, ...) con el conocimiento social que se ha ido construyendo en torno a tal situación: historia institucional, percepción del cargo, experiencias previas, previsión de problemas ulteriores, etc⁹. Ello no obstante, en su origen, siempre cabe reconocer un impulso positivo que impele al candidato a presentarse o a aceptar ser nombrado..

“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 basan en esquemas previos : la decisión de regalar algo a un familiar o un amigo que celebra su aniversario, de ir a comprar pan, de amonestar a un alumno que se porta mal, etc. están programadas cognitivamente ; las tomamos sin reparar en ello. Ahora bien, hay

⁹ El contenido de este capítulo constituye la base de la aportación (TEIXIDÓ, 2000c) efectuada al VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, celebrado en Granada, en diciembre del 2000.

determinadas situaciones de la vida que, por su naturaleza, son singulares: porque nunca se ha afrontado una situación similar, porque no disponemos de precedentes que nos den seguridad, por las repercusiones que de ella pueden derivarse, por el riesgo que comportan, etc. Todo el mundo recuerda decisiones trascendentales en su vida: la elección de la carrera universitaria, el cambio de trabajo o de residencia, el hecho de vivir en pareja, etc.; la decisión de presentarse a la dirección también puede ser considerada como una de estas decisiones vitales, de una transcendencia especial, dado que supondrá un cambio fundamental en el trabajo y, muy probablemente, también en la vida personal, a lo largo de los próximos cuatro años. En tal situación, con la intención de minimizar los riesgos y las consecuencias no deseadas que podrían derivarse de una decisión equivocada, los candidatos buscan argumentos para fundamentar la toma de decisión. Para ello, intentan obtener información de los aspectos que consideran relevantes con la intención de analizarlos, valorando los aportes positivos y negativos que de ellos se desprenden”

(TEIXIDÓ Y OTROS, 1999:26)

En el período anterior a la puesta en marcha de la LOPEGCD se producían nombramientos que recaían en personas que, en principio, no deseaban el cargo, siguiendo el procedimiento extraordinario a cargo de la Administración Educativa. Tal posibilidad continua vigente en los momentos actuales, con la salvedad que la duración del nombramiento ha pasado de 1 año (LODE) a 4 años (LOPEGCD). Ahora bien, ¿qué sucede en realidad? La observación de las dinámicas de nombramiento de directores a cargo de la Administración, en líneas generales, nos indican que rara vez se procede a nombrar personas que, aún estando acreditadas, muestren firmemente su negativa a acceder al cargo. La situación más habitual consiste en nombrar personas que, pese a no haberse presentado como candidatos se encuentran predispuestos a ello (a menudo, a continuar ejerciéndolo) lo cual, en determinadas ocasiones, puede conllevar la instauración *de facto* de procedimientos perversos de acceso a la dirección. En lugar de optar, públicamente y democráticamente, de una manera totalmente legítima, a la renovación del cargo (con la presentación de una candidatura de continuidad que habrá de ser conocida, valorada y votada por el Consejo Escolar) se opta por una estrategia de oscurantismo, confiando que ante una previsible situación de ausencia de candidatos (que, en algunas ocasiones, pueden ir acompañada de manipulaciones, apañíos y toda clase de comportamientos poco o nada éticos tendentes a evitar la presentación de candidaturas alternativas), la Administración Educativa optará por la continuidad.

El conocimiento de las razones que impulsan a los docentes al ejercicio de la dirección constituyó una tópicos de la investigación en torno a la dirección el período posterior a la LODE, que ha sido considerado por diversos estudios (GAIRÍN, 1990;

TEIXIDÓ, 1996:127). A raíz de las modificaciones introducidas por la LOPEGCD, una vez constatadas las percepciones que los diversos estamentos de la comunidad tenían de ellas previamente a su implantación (TOMÁS, BORRELL I TEIXIDÓ, 1998), teniendo en cuenta las propuestas de profesionalización reiteradamente defendidas (BATANAZ 2000), parece del todo pertinente intentar profundizar en las motivaciones que empujan a los candidatos a ejercer el cargo.

El intento de profundizar en los motivos que conducen a los docentes a acceder a la dirección constituye una cuestión altamente compleja. A partir del análisis de las respuestas de los directivos (y, también, al remontarnos a nuestra propia experiencia) se observa que dar respuesta a la pregunta ¿por qué motivos accediste a la dirección? conlleva una dificultad intrínseca que, aún partiendo de una clara disposición inicial a afrontarla con sinceridad, hace necesarias múltiples matizaciones, explicaciones y puntualizaciones. Por un lado, se trata de una cuestión singular, de difícil generalización, que se encuentra estrechamente vinculada a la situación coyuntural en que se encuentran la institución y el candidato en el momento de cambio; intentar comprender las motivaciones individuales implica, por tanto, ubicarse en un contexto sociohistórico y relacional¹⁰.

Por otro lado, las motivaciones pertenecen a la esfera más íntima del individuo y, por tanto, aún queriéndolo, a menudo resulta difícil, cuando no imposible, darles una dimensión pública. Cabe tener en cuenta que determinadas motivaciones gozan de una mayor legitimación social que otras: acceder a la dirección llevado por el interés por mejorar el centro constituye una motivación coherente con el modelo participativo; hacerlo por el complemento económico, la reducción de carga lectiva o por intereses

¹⁰ Da testimonio de ello el dilema metodológico que tuvo que afrontar uno de los directores que realizó el relato autobiográfico de su proceso de acceso a la dirección. Dado que accedió al cargo en dos ocasiones, al inicio del relato opta por hacer una distinción nítida de ambos procesos, entendiendo que las circunstancias en las que tienen lugar uno y otro son determinantes

“Dado la diferencia de los dos procesos que me llevaron a la dirección del centro voy a intentar describir por separado las dos situaciones. Para ello cada bloque temático constará de dos apartados: A si se refieren al primer período y B si lo hacen al segundo”

(Rel. Aut. B. Pág. 01)

personales¹¹ (aun reconociendo que existan), en cambio, se consideran motivaciones que, en cierta manera, se encuentran en abierta contradicción con el fomento de una cultura de la colaboración y la implicación en un proyecto colectivo y, por tanto, no conviene exponerlas en público. Finalmente, una última consideración en torno a la dificultad para responder la pregunta radica en la coexistencia de los diversos factores motivacionales citados, los cuales presentan interrelaciones mutuas, formando un todo compacto, difícil de afrontar desde un enfoque analítico. En otras palabras, cuando uno se presenta a la dirección lo hace movido por el deseo de mejorar/consolidar el centro pero, a su vez, también sabe que tendrá menos horas de clase, que deberá asistir a las reuniones del AMPA, etc. Como nos decía un director, en una de las consultas a prácticos realizadas en el proceso de validación de los instrumentos usados en la investigación:

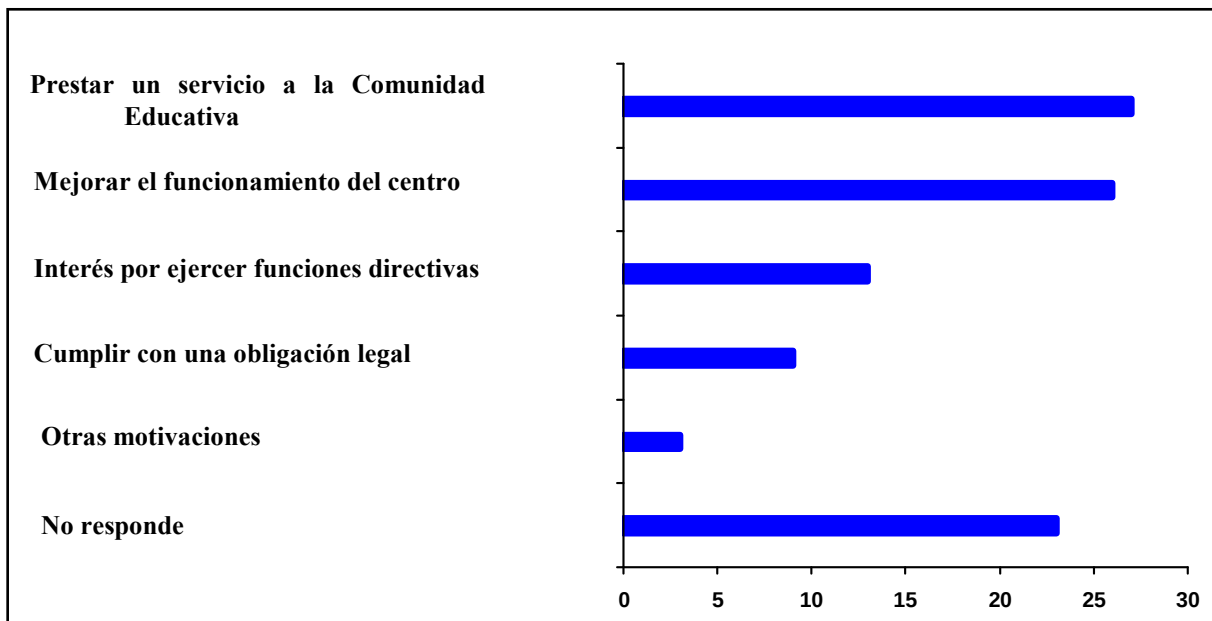
“Todas las motivaciones que aparecen en el papel (y algunas que no aparecen) son correctas y, en una o otra medida, las tuve en cuenta en el momento que me planteé acceder a la dirección. Determinar en qué porcentaje tuve en cuenta una u otra constituye una cuestión compleja y variable (depende del punto de vista, del momento en que uno responde, etc.); lo que sí pueden señalarse son las grandes tendencias”

Considerando las limitaciones apuntadas, los resultados estadísticos que se desprenden de la explotación de la pregunta 10 del cuestionario, en la cual se pedía a los encuestados que señalaran las dos motivaciones principales que les llevaron a acceder al cargo, aparecen en el cuadro núm 7.1:

Se observa, en primer lugar, que los directores encuestados manifiestan que las motivaciones que les empujaron a acceder al cargo fueron, mayoritariamente, la voluntad de mejora de la institución y, también, el deseo de ponerse a trabajar al servicio de la comunidad, con porcentajes de elección superiores al 25% del total. En un nivel inferior, se sitúa el deseo de ejercer funciones directivas (13%) y el cumplimiento de una obligación legal (9%). Las motivaciones que hacen referencia a beneficios personales derivados del ejercicio directivo : incentivo económico, reducción de horario lectivo, conseguir méritos... en cambio, no son destacadas como elementos determinantes en la toma de decisión. Finalmente, cabe destacar que un 23% de los

¹¹ Logro de mayor proyección social (el ejercicio de un cargo directivo escolar como trampolín a la política municipal) ; la consolidación del lugar de trabajo (logro de una comisión de servicios) para uno mismo o para personas allegadas que forman el equipo directivo, etc.

encuestados optó por no responder la pregunta (un porcentaje inusualmente elevado en comparación con las otras cuestiones planteadas en la encuesta), lo cual puede ser indicativo de la dificultades halladas en su respuesta.



7.1. Motivaciones por las cuales se accede a la dirección

Desde otra perspectiva, al pedir a los directores que valorasen en qué grado fueron determinantes en la toma de decisión los diversos argumentos que se les presentan en el ítem núm 14 del cuestionario. Se observa (Cuadro núm 7.2.) que la mayor parte son objeto de una valoración mayoritariamente positiva (es decir, se considera que influyeron favorablemente en la toma de decisión de presentarse como candidatos/as) ; únicamente son consideradas negativamente, como podía esperarse, las repercusiones y problemas asociados al ejercicio del cargo; por otro lado, la autopercepción de las propias capacidades y limitaciones para el ejercicio del cargo, presenta porcentajes equilibrados entre quienes lo consideran un factor positivo y quienes le atribuyen un signo negativo. Entre los argumentos positivos cabe establecer una distinción entre a) el equipo directivo con el que se cuenta, b) la situación del centro y c) las características del modelo de dirección participativo, a los que, mayoritariamente, se les atribuye una influencia muy positiva en la decisión final de presentarse como candidatos. Los argumentos d) las aportaciones e incentivos que conlleva el cargo y, g) la estimación previa de las posibilidades de resultar elegido, en

cambio, parecen tener un menor peso en la decisión final, ya que la opción mayoritaria reside en considerarlos “algo positivos”. Al igual que en el ítem anterior, se constata un elevado porcentaje de directores que opta por no responder.

Argumentos que consideraste en la toma de decisión de presentarse como candidato/a	Muy Positivo	Algo Positivo	Algo Negativo	Muy Negativo	No Responde
a) el Equipo directivo con el que contabas	57,9%	17,4%	1,7%	0%	23,1%
b) la situación en que se encontraba el centro	41,3%	24%	8,3%	0%	26,4%
c) las características del modelo directivo basado en la participación	45,5%	23,1%	3,3%	1,7%	26,4%
d) las aportaciones e incentivos que conlleva el cargo	2,5%	53,7%	2,5%	2,5%	38,8%
d) las repercusiones y problemas asociados al ejercicio del cargo	2,5%	6,6%	45,5%	19,7%	34,7%
e) la autopercepción de las propias capacidades y limitaciones	7,4%	22,3%	28,9%	0%	41,3%
f) la estimación previa de las posibilidades de resultar elegido	12,4%	31,4%	4,1%	0%	52,1%

7.2 Argumentos a considerar en la toma de decisión de presentar candidatura a la dirección

7.1. Estímulos positivos ante el acceso a la dirección

Ante el reto de presentar los resultados de la exploración de los argumentos que exponen los propios directores referidos a las razones que les impulsaron a acceder a la dirección, se nos plantea un problema de método : ¿cómo hacerlo? Se barajan diversas posibilidades, se ensayan alternativas y, finalmente, guiados por la intención de estructurar la exposición y, con ello, facilitar la comprensión, se opta por establecer una distinción inicial entre incentivos vinculados a la institución e incentivos personales. Ciertamente, no hay un criterio unívoco, que permita establecer de una manera taxativa tal distingo ; así, por ejemplo, la motivación que pone énfasis en el compromiso con la comunidad es incluida en el apartado donde se tratan los aspectos institucionales, dado que el objeto motivacional radica en la institución, aunque, en realidad, toda motivación

se encuentra directamente vinculada a los aspectos actitudinales y de personalidad del individuo. A pesar de este inconveniente, se considera un criterio útil para favorecer y ordenar la exposición y, por tanto, se adopta.

7.1.1. Motivaciones vinculadas a la institución

Bajo la etiqueta “motivaciones vinculadas a la institución” se incluyen un conjunto de factores motivacionales, con influencias e interferencias mutuas, que presentan en común la consideración y el análisis de la situación en que se encuentra la institución como elemento a tener en cuenta en la toma de decisión. Se establecen tres grandes bloques:

- a) el deseo de prestar un servicio (actitud de compromiso) a la comunidad
- b) argumentos coyunturales (de oportunidad)
- c) las expectativas o proyectos de mejora del centro

7.1.1.1. Prestación de servicios a la comunidad.

La toma de decisión de presentarse (en la mayor parte de los casos, de optar a la reelección después de algún tiempo en el cargo) a menudo responde a una actitud de coherencia interna del directivo en relación al compromiso asumido con la comunidad. Por un lado, se destaca el compromiso personal, avalado por la trayectoria profesional, con una determinada manera de entender y hacer las cosas (filosofía de centro); por otro lado, se cree firmemente que ese modelo es el más adecuado para la comunidad y, finalmente, existe la disposición y el compromiso a continuar trabajando, desde la dirección, al servicio de esa línea de centro. Tal situación suele darse fundamentalmente en las situaciones de continuidad, en las cuales los candidatos utilizan expresiones como “defender un modelo de escuela”, “continuar un proyecto iniciado”, “compromiso con la línea de centro”, etc. para expresar las motivaciones que les inducen continuar en el cargo

“Si hubiera que destacar alguna motivación, quizá sería el compromiso con la línea pedagógica del centro, comprometida con la Reforma, con la ESO y los nuevos bachilleratos. Pensé que era una lástima que eso se pudiera perder; el equipo directivo nuevo tenía que continuar. Quedaban aún muchos cabos por atar. Esto fue lo que me motivó.”

(Ent. 05 - Pág. 02)

“En el origen de la idea (de optar a la reelección) hay dos razones básicas: una de tipo pedagógico y otra de infraestructuras. A nivel pedagógico, había un proyecto ya iniciado que venía y viene de muchos años atrás y que me hacía ilusión continuar (...). Me presento con el objetivo de acabar un proyecto. Según quien accediera a la dirección quizá debería plantearme un cambio de centro, dado que hace mucho tiempo que estoy comprometida en levantar esta escuela. (...) Cuando hablo de acabar proyectos iniciados me refiero a la elaboración del PCC de matemáticas y de educación visual y plástica, el Proyecto de Experiencias en el campo de los audiovisuales, el Proyecto *descoberta 3/6*, el Programa Comenius, el Proyecto de Educación en Valores, la actualización del Reglamento de Régimen Interior.”

(Ent. 12 – Pág. 03, 05, 08)

Ante este posicionamiento del candidato, la actitud del resto del colectivo docente tiene una importancia crucial. No es suficiente con que el candidato tenga claras las líneas de centro que pretende impulsar o continuar; debe contar, además, con el apoyo de la comunidad para hacerlas realidad. Cuando se cuenta con la aceptación del colectivo, la situación es ideal; cuando se constata, en cambio, una actitud de desinterés o indolencia, la clave reside en encontrar la estrategia de movilización (de “arrastre”, de acuerdo con la terminología adoptada por la directora que se cita) adecuada

Ent: “¿Qué razones te llevan a aceptar el relevo del director? :

Dir: -En la toma de decisión pesó la defensa de un modelo de escuela con la que me encontraba comprometida”

Ent : Esto significa que en el seno del Claustro había diversas concepciones de ¿hacia donde debería de ir la escuela ? (...)

Dir : No. No había nadie más interesado en presentarse. Había desinterés. Se tenía que arrastrar a los demás”

(Ent. 01- Pág. 02-03)

Finalmente, cuando la idea de centro defendida por la candidatura continuista es objeto de contestación desde el interior de la propia institución, se plantea el proceso desde una perspectiva de confrontación, bien sea abierta (con la presentación de dos candidaturas) o bien encubierta, con la instauración de un “sector de oposición” a la ideología dominante.

“En cuanto a la división del claustro, ya existía previamente. Durante un tiempo hubo un sector muy minoritario del claustro que estaba en completo desacuerdo con mi proyecto”

(Ent. 12 – Pág. 04)

Ante esta situación, nuevamente se pone de manifiesto la imposibilidad de efectuar valoraciones globales. En términos generales, el hecho de presentarse a la dirección desde una perspectiva de servicio y compromiso con un proyecto social, parece óptima. Ahora bien el dilema estriba en determinar hasta qué punto la dirección

es responsable de marcar la línea de centro o, en otras palabras, ¿cuál debe ser la intervención/implicación de la comunidad?. Se vislumbra claramente el riesgo que el director/a acabe identificándose con el centro, de lo cual, a largo plazo, se derivaran consecuencias negativas, tanto para el directivo (cuando, tras algunos años de identificación con el cargo/centro, deba abandonarlo), como para la institución (que se hace dependiente del directivo), como para la comunidad (que no se articula y desarrolla como tal).

Por otro lado, la frontera entre el deseo de servir a un proyecto colectivo y el logro de intereses y privilegios personales es confusa. Así, bajo manifestaciones altisonantes como “me presento movido por el deseo de prestar un servicio a la comunidad”, “porque muchos compañeros me lo han pedido”, “porque el centro me necesita”... algunas veces se esconden motivaciones espúreas

7.1.1.2. Razones coyunturales

Al analizar los motivos que inducen a los directivos a acceder al cargo se observa que cabe tener en cuenta razones de oportunidad: debe comprenderse la situación en la que se encontraba la institución en el momento de producirse el cambio, conocerse su historia reciente, participar de la cultura institucional, ver la composición del claustro, conocer los grupos informales, etc. El resultado de la conjunción de estos múltiples factores hace que se produzca una situación única e irrepetible (aquí y ahora) en la cual el futuro directivo se autopercibe como la persona adecuada para acceder a la dirección.

“Cuando surgió la idea de formar un equipo directivo proveníamos de una situación algo negativa. Levábamos desde 1991 con equipos directivos nombrados por la inspección. Se había llegado a esta situación porque el equipo directivo que se había presentado con anterioridad había sido presionado duramente por el claustro. Dadas la características del centro, mucho más pequeño, había habido equipo directivos de línea continuista. El curso 1989-90 se presentó un equipo directivo formado por personas que no eran residentes en el pueblo. Hubo un rechazo muy grande que se propagó al claustro, lo cual provocó el abandono del equipo. Esto hizo que nadie se atreviera a presentar un proyecto a largo plazo. Cada año venía el inspector y nombraba a quien creía oportuno. Entonces, nosotros pensamos que sería bueno cambiar esta situación, dado que nos encontrábamos ante algo nuevo, desconocido: como afrontar la ESO. Entendimos que alguien debía hacerlo.”

(Ent. 15 - Pág. 02-03)

Al seleccionar testimonios de directores ilustrativos de esta idea, constatamos una notable coincidencia en señalar la influencia de la implantación de la Reforma educativa, lo cual resulta lógico, dado que se exploran los motivos que impulsaron a acceder al cargo a directores que se presentaron hace cuatro o más años, momento que coincide con la aplicación generalizada (anteriormente se había puesto en marcha algunos centros piloto) de la Reforma educativa en Catalunya.

“Me daba mucho miedo afrontar el proceso de adaptación al nuevo sistema educativo (y así lo dije en mi primer discurso al Claustro). Había que evitar que se produjera una ruptura del centro. En el sistema actual hay más diferencias, estatus, se trabaja por ciclos... Antes se trabajaba de una manera más asamblearia y, por tanto, había un riesgo de ruptura evidente. Es necesario, por tanto, que haya un grupo de personas que piensen y trabajen desde una perspectiva global. Por ejemplo: la semana pasada los de ESO habían programado unas actividades de centro en las que, más o menos, pudieron participar los de bachillerato. Pero los de ciclos formativos hacen cosas totalmente distintas. Y ¿cómo lo hacen? ¿Cómo se integran en la dinámica global del centro? Es muy difícil. Había miedo a la ruptura; había que evitar que en el seno del centro se constituyeran centros o núcleos cerrados; había que impulsar un proyecto común. Eso fue lo que nos impulsó a presentarnos y creo que, de momento, lo vamos consiguiendo.”

(Ent. 04 - Pág. 05 -06)

“Cuando pasó todo esto eran los años inmediatamente anteriores a la implantación generalizada de la Reforma. En algunos centros se había implantado de manera experimental. Desde la Administración se nos instó a avanzar la implantación. Entonces el Claustro quedó dividido entre los partidarios de avanzar la Reforma y quienes querían continuar haciendo únicamente bachillerato. Aunque no estaba claro el calendario de la Reforma, ya que se había ido retrasando, la dirección anterior era partidaria de avanzarse. Yo, de alguna manera, me significué con una opinión contraria. Esto hizo que mis compañeros se fijaran en mí como posible director.”

(Ent. 10 – Pág. 02-03)

7.1.1.3. El deseo de mejora del centro

La idea de mejora, de perfeccionamiento de la realidad existente, constituye el elemento básico de todo proyecto. Se parte de un análisis de la situación institucional, se focalizan los aspectos susceptibles de mejora y se proponen líneas de actuación encaminadas a tal fin. De hecho, el apartado anterior, al hacer hincapié en la situación institucional para comprender los motivos que impulsan a los candidatos a presentarse, implica, de una u otra manera, la idea de mejora.

En algunos casos, a raíz de un análisis detallado de la situación institucional, se fija la atención en un aspecto concreto a mejorar, el cual constituye el *lei motiv*, a la vez que ilumina la estrategia a seguir.

“Acepté presentarme a la dirección porque constaté que, a pesar de que el equipo directivo en ejercicio trabajaba para avanzar, no era popular entre el profesorado y tenía problemas con la Administración. Todo ello creaba un clima muy duro de convivencia. Habían marcado las líneas de trabajo y se habían fijado los objetivos a conseguir ; sólo se debía de mejorar el clima de centro. Esto fue lo que me propuse prioritariamente y lo que más me motivó a aceptar (...)

Estaba de acuerdo con la línea de escuela pero no con los métodos. Quería conseguir una escuela participativa, enraizada en el medio, receptiva al contexto social, una escuela donde todo el mundo pudiera decir y hacer lo que creyera más conveniente. Tenía la impresión que no nos podíamos manifestar abiertamente. Esto fue lo primero que intentamos cambiar (...)

Accedo a la dirección para sofocar un poco el ambiente de crispación reinante. Esto me daba mucho miedo. No es lo mismo trabajar en un contexto en el cual las relaciones personales facilitan la realización del trabajo que hacerlo en un contexto donde están siempre bajo mínimos.”

(Ent. 03 - Pág. 02-03)

Una vez determinado el objetivo básico cabe programar minuciosamente las líneas de acción y las actuaciones que van a desarrollarse, determinando los responsables de llevarlas a cabo

“La primera (medida) fue usar el claustro como único medio de relación profesional. Además de las reuniones masivas de todos los miembros (28 en aquellos momentos), donde cada maestro podía y tenía que aportar su opinión, se creó la comisión de coordinación pedagógica —hoy no es ningún invento pero, en su momento, fue una novedad—donde se coordinaban todas la actuaciones de ciclo que implicaban al resto de la escuela.

Se potenció la Sala de Profesores como lugar de reunión informal y de relación : ¡la instalación de una cafetera hizo milagros !. El equipo directivo se comprometió a no dar ningún tipo de información al margen de los canales establecidos : el claustro y la comisión de coordinación pedagógica. Por otro lado, se traspasaba únicamente la información que previamente habíamos consensuado entre nosotros. Potenciamos la imagen de la escuela al exterior : difundimos las fiestas que hacíamos a través de la prensa local, pedimos a los miembros del claustro que se acostumbraran a lavar los trapos sucios dentro de la escuela y tuvimos claro que el equipo directivo no iba a asumir ninguna queja que primero no hubiera sido trabajada a nivel de ciclo o entre las personas afectadas. Todas estas medidas se debatieron y acordaron en una reunión de claustro, sin explicitar claramente el objetivo final. La sorpresa fue que fueron funcionando de una manera progresiva.”

(Ent. 03 - Pág. 02-03)

En otras situaciones, el cambio se presenta únicamente como una posibilidad, como algo incipiente, como una intención

“Dir : Me hacía ilusión acceder a la dirección porque, de alguna manera, ello iba a posibilitar la experimentación de las ideas que yo tenía del centro (...)

Ent: Podrías explicarlas un poco

Dir : Primero, la competitividad. La escuela pública ha de ser competitiva por sí misma. La obsesión por comparar la pública con la privada no nos beneficia en nada. La escuela pública tiene unos mecanismos de funcionamiento propios ; es otro mundo, otra manera de organizarse... pero ha de ser competitiva en el sentido que ha de ser de calidad, ha de proporcionar una enseñanza que dé respuesta a las necesidades sociales.

Además hay muchos otros ejes : la diversidad del alumnado, la profesionalización, el acceso de los alumnos que terminan al mundo laboral, la conexión del centro con las empresas de la comarca... Todos estos serían los ámbitos de acción y de mejora.”

(Ent. 14 – Pág. 03, 05)

o bien como una necesidad acuciante, que debe ser afrontada de manera ineludible por la institución

“Dir: Se trata de un centro público situado al lado de los IES y de un centro de educación especial. En estos momentos tenemos un número de inmigrantes adecuado a la atención que podemos dispensarles. La mayoría de padres son gente trabajadora, de clase baja. Trabajadores. La escuela ha resurgido. Antes tenía muy mala prensa: los alumnos estaban fichados por la policía, había historias de drogas, batallas de tribus urbanas, etc. Ahora, todo esto empieza a cambiar .

Ent: ¿De esto puede desprenderse que el objetivo básico que os planteasteis al acceder a la dirección era el cambio de imagen ?

Dir: Efectivamente. Se ha de cambiar la imagen cuando está muy deteriorada, como sucedía en esta escuela en aquel tiempo. Durante estos años se ha hecho un buen trabajo y se ha quitado la etiqueta que tenía de *centro conflictivo*”

(Ent. 13 – Pág. 01)

En los ejemplos anteriores se ha presentado la idea de cambio desde una perspectiva positiva, en forma de proyectos de innovación y mejora impulsados por el equipo directivo. En los orígenes de la idea de cambio, no obstante, a menudo puede haber una situación de insatisfacción, de antagonismo con los planteamientos y las prácticas del equipo directivo en ejercicio. En este caso, la motivación básica que impulsa a la presentación del candidatura es el deseo de acceder a la dirección, como condición previa al cambio.

“Estábamos en unos momentos en los que se oía hablar de cambios de los que, como profesores del centro, no nos sentíamos informados. Para saber alguna cosa, teníamos que hablar con compañeros de otros centros, la cual, en cierto modo, nos dolía. Este fue el origen de la candidatura : el hecho de pensar “Y el curso que viene, ¿qué va a pasar?. Al ver que el equipo directivo pasaba un poco del tema (decía que ya llegarían las cosas y que, a medida que fueran llegando, se irían solucionando), decidimos presentarnos. Creíamos que había un sentimiento de insatisfacción general en el centro en relación a la gestión llevada a cabo por el equipo anterior”

(Ent. 16 - Pág. 02)

El desacuerdo con las prácticas del equipo directivo en ejercicio constituye un poderoso elemento de cohesión de grupos informales. Ello no obstante, la construcción de alternativas debe trascender este estadio inicial de descontento. El verdadero reto consiste en, partiendo de los desacuerdos e insatisfacciones en relación a la situación

actual, construir alternativas de futuro que cuenten con la aceptación y la complicidad del colectivo.

“Las circunstancias en las que presenté mi candidatura a la dirección fueron únicas. La escuela iba tirando pero había problemas que no se enfocaban; había entrado la Reforma y habíamos reflexionado sobre otras formas de enseñar y de hacer escuela. Pero parecía que todo esto iba pasando sin darle demasiada importancia. No se llevaban a cabo los debates pedagógicos necesarios. Entonces, en lugar de limitarme a murmurar, cuando fue el momento, le dije claramente al director que estaba dispuesta a presentarme (...)

“Cuando no estás de acuerdo con lo que se hace, o te vas, o discrepas. En este caso, no es suficiente con expresar las discrepancias sino que debe darse un paso al frente. Hay que decir “A mi no me gusta esto; propongo hacerlo de esta otra manera”. Entonces hay que ver si la gente está dispuesta a dar ese paso.”

(Ent. 07 – Pág. 02)

7.1.2. Motivaciones personales

En estrecha interrelación con los factores institucionales, es posible determinar algunas motivaciones de tipo personal. Se trata de un conjunto de incentivos materiales (económicos, reducción de horas de docencia..), sociales (reconocimiento social, estatus) o psicológicos (reto personal, satisfacción profesional, realización personal...) que recaen en el propio candidato y, por tanto, deben ser tenidos muy en cuenta.

A tenor de los resultados estadísticos expuestos en el cuadro núm 7.2, parece que tienen una incidencia residual en la determinación de la toma de decisión de presentarse como candidato. Ello no obstante, también deben ser tenidas en cuenta las posibles distorsiones en la respuesta a esta pregunta derivadas del proceso de acomodación a las normas y usos sociales imperantes que llevan a cabo las personas cuando se les invita a exteriorizar y hacer públicos aspectos que corresponden a la privacidad más estricta. Desde esta perspectiva, afirmar que cuando uno se presenta a la dirección del centro lo hace animado por los incentivos personales que va a obtener, no parece una respuesta “socialmente correcta”, aunque, de una u otra manera, ha de ser tenida en cuenta. Así lo advierte uno de los directores encuestados :

“En muchos casos las personas que asumen la dirección, aunque haya una voluntad manifiesta de serlo, maquillan tal deseo con una actitud de hacer un favor al centro : “Me presento, a pesar de conocer el sacrificio que supone, porque el centro lo necesita...”. Yo rechacé, y continuo rechazando, esta imagen(...). Cuando pido mayor transparencia me refiero a desenmascarar la hipocresía de tantos directores que quieren serlo y se esconden bajo una actitud servil”

(Ent. 15 - Pág. 03)

Entre los factores personales a considerar encontramos la compensación económica, la superación de un reto, la promoción profesional, la especialización en el

ejercicio de cargos directivos, las muestras de confianza y ayuda por parte de la comunidad, etc.

7.1.2.1. Compensación económica

En términos generales, la compensación económica recibida durante el ejercicio del cargo directivo es percibida como insuficiente

“Económicamente creo que no se retribuye suficientemente. A cambio de la responsabilidad que se te exige, el nivel de remuneración es muy bajo. Siempre que hay algún problema, alguna cosa inesperada... a la directora le corresponde “apechugar”... y, por tanto, creo que la paga no es suficiente.”

(Ent. 01 – Pág. 04)

Desde esta perspectiva, en la toma de decisión final, si bien es una cuestión a tener en cuenta, parece que no resulta determinante

“Tuve en cuenta el incremento de sueldo pero no como un valor prioritario, dado que no existe una gran diferencia (...) El tema económico no lo tratamos casi nunca porque sabemos que es algo que no se paga con dinero ; en la vida hay muchas cosas que no se hacen por dinero.”

(Ent. 02 - Pág. 03)

“El tema económico siempre es importante, sobre todo en un contexto familiar donde hay una sola nómina. Vas a trabajar, te ilusiona tu trabajo y, además, te pagan por ello... pues, mejor! Es algo así ; no es un tema determinante pero en el momento de desvanecer los miedos y las dudas, ayuda. No es determinante porque tampoco se trata de un gran sobresueldo, pero sí que ayuda.”

(Ent. 03 - Pág. 07)

7.1.2.2. Reto personal.

El acceso a la dirección y el posterior ejercicio del cargo a menudo son percibidos por su protagonistas como un reto profesional.

“Me lo tomé como un reto interesante; era un momento muy delicado para el centro, dado que había mucha gente que se iba.”

(Ent. 04 – Pág. 05)

Tal como hemos argumentado en otras ocasiones (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999:26 y ss), la decisión de presentarse a la dirección responde plenamente a la voluntad del candidato. En el caso que, una vez en el cargo, uno considere que fue un error y lamenta haberla tomado, sabe que de poco le va a servir. Ante esta situación, parece lógico que los candidatos afronten esta nueva perspectiva profesional como un reto, pensando que el trabajo que van a llevar a cabo va a ser esencialmente distinto al docente, que va a depararles problemas conocidos pero, también, desconocidos, imprevistos... Para

gestionarlos adecuadamente los candidatos saben que deben estar preparados, tanto técnicamente como en los aspectos relacionales. No saben, en cambio, si se van a encontrar a gusto; en un primer momento, todo es ilusión y, también, incertidumbre.

“Cuando accedí por primera vez a la dirección, en ningún momento nadie me dijo que estaba capacitado para ello. Esta era una de las cuestiones que más miedo me daba ; accedes a un trabajo para el cual no tienes referentes. Te la juegas porque no sabes si serás válido para el cargo.”

(Ent. 03 – Pág. 07)

Desde esta perspectiva, por tanto, resulta lógico que se perciba como un reto, como un desafío que uno se plantea a si mismo.

En el intento de materializar el reto que se afronta en aspectos concretos, se acude a las cuestiones más inmediatas, a aquello que se conoce, a los problemas existentes, a los que se prevén: la mejora del clima del centro, la construcción de un nuevo edificio, la consolidación de un proyecto compartido por toda la comunidad, etc.

“Lo valoras todo pero lo que me preocupó más fue el reto contraído con el proyecto. Se trataba de ver si éramos capaces de sacarlo adelante. Ilusionarme con un proyecto me resulta fácil ; lo que encuentro más difícil es animar a los demás a compartir un proyecto que yo creo que está bien pero que implica un esfuerzo de comprensión : tenía que mirar de comprender a los demás y adaptarme a determinadas circunstancias. Debía llevar a cabo un esfuerzo de comprensión empática. Eso, para mí, constituía un reto muy importante. Y así me lo tomé. Fue una de la cosas que más valoré al tomar la decisión.”

(Ent. 07 - Pág. 04)

aunque también debe afrontarse con una actitud abierta a nuevas situaciones, a problemáticas o conflictos, tanto internos como externos, que, en principio, no se plantearon en el momento de presentar la candidatura. Se trata, por tanto, de un reto permanente.

“El IES era un centro para 250 alumnos, todos de bachillerato. En este contexto me presenté a las elecciones (...) En estos tres años hemos pasado de 250 a 600 alumnos ; el edificio se ha hecho pequeño, insuficiente... Ha sido una etapa muy dura.

(Cuando me presenté) pensaba en temas pedagógicos ; ahora sé que los principales problemas los crean las infraestructuras. Hubo un aumento drástico de alumnos y nadie había pensado donde se ubicarían. El año anterior al acceso a la dirección, hasta el mes de febrero, se pensó que irían a unos módulos ; al final, acabaron en unos pisos porque el pueblo dijo que no quería módulos. El curso siguiente, resultó que los pisos eran insuficientes y estábamos en la sede central, en los pisos y en módulos. Ahora continuamos con esta distribución : el primer ciclo, en los módulos ; el segundo ciclo, en la sede central, y el bachillerato en los pisos.

Nosotros no estábamos preparados para este cambio, sobre todo en lo que se refiere a las estructuras. No se tuvieron en cuenta las consecuencias y hemos quedado desbordados. Damos comida cada día a 240 personas sin tener comedor. Yo nunca había

dado de comer a nadie y, cuando me presenté, en ningún momento me pasó por la cabeza tal posibilidad. (...) Yo no sabía todo esto; no me lo imaginaba; no se podía intuir.”

(Ent. 16 – Pág. 01)

7.1.2.3. Deseo de ejercer cargos directivos

El ejercicio de un cargo directivo implica el desarrollo y la puesta en práctica de un conjunto de competencias específicas, esencialmente diferentes de las propias de la docencia. A partir de esta constatación, un elemento de motivación para el ejercicio del cargo surge del autoconcepto positivo de determinados docentes referido a sus capacidades para llevar a cabo tareas directivas. Normalmente, se trata de una persona que posee experiencia directiva, que considera que posee dotes para el ejercicio del cargo, que ha acumulado un “saber hacer” como directivo .

“La decisión de presentarnos fue mía. A mi siempre me han gustado los cargos de gestión. Es un trabajo que me gusta. Vi que había la posibilidad de hacer alguna cosa. Además, debía hacerse ; era un reto.”

(Ent. 15 – Pág. 03)

“Desde mi punto de vista, como profesional, yo me veía muy seguro y capacitado para ejercer el cargo. Tenía ganas de que todo saliera bien. Estaba dispuesto a invertir las horas necesaria y a hacer lo que hiciera falta para la cosa funcionara.”

(Ent. 11 – Pág. 08)

Visto desde una perspectiva neutra, descontextualizada, parece una motivación del todo legítima, positiva, dado que propicia el acceso a la dirección de personas capacitadas y predispuestas a ello, lo cual, en principio, debe constituir un garante de una dirección de calidad. El problema se plantea cuando la autopercepción que tiene el directivo de si mismo, en cuanto a su idoneidad para el ejercicio del cargo, no es compartida por la Comunidad Educativa. En esa situación, el aspirante a la dirección debe saber renunciar a sus aspiraciones para volver a la docencia, lo cual no es una renuncia fácil, cuando uno está convencido que es la persona idónea y, además, en algunos casos, se encuentra aferrada a la dirección.

“Me gusta repartir el tiempo entre la docencia y la gestión del centro (así llevo haciéndolo durante 9 de los últimos 10 años). Quizá esté un poco “enganchado” a la dirección, a no saber de donde surgirán los problemas al llegar al instituto. Prevéis un día tranquilo y no paras ni un momento. A veces pienso que alimento el estrés.”

(Ent. 11 - Pág. 06)

Tal percepción del cargo puede devenir una fuente potencial de conflictos organizativos cuando en un mismo centro coinciden diversas personas cuyo horizonte

profesional pasa por el ejercicio de un cargo. Ello puede dar lugar a episodios de lucha por el poder, que han de ser contemplados desde una perspectiva micropolítica.

“Yo no quería seguir con el cargo que ellos me daban porque parecía que sólo me querían en el equipo directivo porque era una persona que lo conocía todo del instituto. Me dio la sensación que querían quitarme un poco de protagonismo ; eso no me gustó. Si me hubieran mantenido en mi cargo (Jefe de Estudios), hubiera continuado ; lo que me ofrecían era el cargo de Secretario, una función más técnica, sin tantas iniciativas. Esto no me interesaba.”

(Ent. 11 - Pág. 06)

“Había estado en la dirección durante cuatro años en un instituto de grandes dimensiones. Decidí que lo mejor para mi era cambiar de aires y, al saber el nuevo destino fui al centro, me presenté diciendo que yo era la persona que aparecía en el concurso de traslados. Al explicarles mi procedencia, me di cuenta que el equipo directivo me trataba con un cierto recelo ; estaban a la expectativa. En seguida comprendí que, al estar acreditado, constituía una amenaza potencial al statu quo que se había construido en el centro, por el cual se mantenían en el poder. Entonces me apresuré a deshacer los posibles temores. Cuando les dije que no tenía ningún interés en acceder a ningún cargo directivo y, como prueba de ello, les pedía que me asignaran una tutoría de primero de ESO, vi que sus caras cambiaban radicalmente. A partir de ese momento, todo han sido facilidades y ánimos”

(Rel. Aut. A)

Lo cual comporta el riesgo de derivar en situaciones en las cuales los docentes antepongan su deseo de ocupar un cargo directivo a cualquier otra consideración de tipo ético, sobre todo cuando el ejercicio de la dirección es valorado como un mérito específico para acceder a otros niveles de la Administración (inspección, servicios educativos, etc.) y, por tanto, constituye un instrumento de promoción profesional

“No tengo que demostrar nada a nadie. Surge la posibilidad de asumir mas responsabilidades en el trabajo y, a su vez, se trata de una promoción profesional. Me siento preparado y acepto el reto”

(Ent. 11- Pág. 09)

7.1.2.4. Auspicio del colectivo docente

Dentro del capítulo dedicado a las motivaciones personales¹² se opta por incluir un apartado dedicado a dejar constancia de las situaciones en las que el acceso al cargo directivo es precedido o es el resultado de una solicitud o del deseo manifestado, normalmente, por el claustro de profesores. Se da tal posibilidad cuando ante una

¹² De acuerdo con la naturaleza del elemento motivacional expuesto, quizá hubiera sido más adecuado establecer un apartado específico bajo el epígrafe “motivaciones sociales”, dado que en el origen de la toma de decisión se encuentra un comportamiento colectivo

situación de ausencia de candidatos (real o previsible), el centro (y, por tanto, el conjunto de personas que lo forman) tiene la suficiente madurez institucional para afrontar la situación desde una perspectiva positiva, abordándola abiertamente, de una manera transparente, en el intento de llegar a una solución compartida, que se perciba como la mejor solución de entre las posibles.

Ante tal situación, una práctica relativamente frecuente, que será tratada con mayor profundidad al considerar las situaciones singulares de accesos al cargo (Cf. 12) consiste en organizar una votación directa y secreta entre el profesorado, en la cual los miembros del claustro ponen de manifiesto quienes son los profesores que consideran más capacitados para asumir la dirección.

“El cambio tuvo lugar cuando el equipo anterior consideró que ya había cubierto una etapa. Habían tomado la dirección por tres años ; la habían prorrogado dos años más y ya llevaban cinco. Entonces dijeron que su compromiso con la escuela había acabado.(...)”

El equipo directivo presentó su dimisión y pidió al Claustro que salieran propuestas de candidatos. En ese claustro no salió nadie; pasado un tiempo se hizo otro claustro en el cual se llevó a cabo un sondeo para saber quien era la persona que los docentes considerábamos más adecuada para coger el cargo. En ese sondeo mi nombre sobresalió por encima de los demás ; yo era el profesor de educación física y no pensaba que la gente viera en mi capacidades para ser director.”

(Ent. 09 – Pág. 02)

A partir de esa manifestación inicial del claustro, la(s) persona(s) que han contado con un mayor respaldo entre los docentes, inician un procesos de encuentros y conversaciones entre si para determinar la viabilidad de una candidatura que, en ocasiones, puede acabar siendo de integración.

“La dirección en ejercicio no optó a la reelección. Se planteó quien tenía interés por acceder al cargo y nadie presentó candidatura. Entonces sucedió algo que creo que sucede en muchos centros: se llevo a cabo una votación orientativa en el claustro en la cual la pregunta era: ¿quién crees que puede ser director?. Fuimos dos profesores los que obtuvimos mayor número de votos y quedamos de hablar entre los dos. Él no lo tenía nada claro, no quería y, al final, yo acepté”

(Ent. 10 – Pág. 02)

Una vez determinada la persona que, a raíz de la manifestación del apoyo del colectivo, en principio, se considera el mejor candidato, éste inicia un proceso de reflexión personal, de valoración real de sus posibilidades y deseos de acceder al cargo, de contactos y conversaciones con los compañeros para determinar la formación del equipo directivo...similar al que se produce cuando la iniciativa parte del candidato.

“A partir de ese sondeo, estuve una semana acabando de decidirme, ya que el acceso a la dirección me implicaba un cambio muy grande, sobre todo en la vida personal.

Quería estar seguro de mí mismo. En un primer momento, no me veía capaz de llevar la dirección. Por otro lado, quería saber con qué equipo humano podía contar. Yo ya sabía que había gente que me daba su apoyo pero quise saber si había más gente que estaba dispuesta a darme su apoyo. Cuando lo tuve todo solucionado, acepté ; entonces busqué el secretario y el jefe de estudios.”

(Ent. 09 – Pág. 02)

Se trata de un proceso atípico, que implica un grado notable de madurez institucional, aunque también es susceptible de ser utilizado con finalidades ocultas. Ello no obstante, entendemos que, cuando es utilizado de manera responsable, presenta la ventaja de la transparencia en el proceso, hace posible un mayor compromiso del colectivo docente y pone en juego candidatos potenciales a la dirección que, por propia iniciativa, quizá nunca hubieran osado presentarse; el hecho de contar, de entrada, con el apoyo del claustro, constituye un estímulo.

“Es importante conocer, a través de un sondeo, el grado de apoyo con el que se cuenta. Teniendo en cuenta la manera como funcionan las escuelas en la actualidad, si uno no cuenta con la ayuda del claustro, es muy difícil llevar la dirección. (...)

Fue un proceso gradual ; yo no tomé la decisión de presentarme sino que fue el claustro quien hizo que me planteara la posibilidad de presentarme. Yo nunca me había planteado presentarme a la dirección. En mi vida personal tenía muchas cosas que hacer y no pensaba en tomar la dirección. No me interesaba dejar de hacer nada de lo que estaba haciendo. Lo que realmente influyó en mí fue el claustro, la mayoría de gente que creyó que yo podía ser director.”

(Ent. 09 – Pág. 04-05)

7.1.2.5. Estabilidad laboral

En el marco de un sistema funcional, donde la asignación de destinos profesionales viene regida por criterios administrativos, el ejercicio de un cargo permite la consolidación del puesto de trabajo durante el período de ejercicio del cargo. Desde esta perspectiva, la posibilidad de ocupar una plaza docente en la localidad o en el centro que se desea a menudo constituye una motivación directa para acceder a un cargo directivo e, incluso, al cargo de director.

“La posibilidad de consolidar mi situación en el centro me animó a presentarme. En aquellos momentos tenía una comisión de servicios pero no tenía estabilidad. Se trataba de permanecer aquí o de volver a la escuela. Tampoco es que fuera un argumento determinante ; yo había estado quince años en la escuela y estaba bien allí... pero en secundaria también me encontraba muy a gusto. Seguramente que influyó...pero no de una manera definitiva.”

(Ent. 05 – Pág. 03)

7.1.2.6. Aprendizaje y mejora personal

Finalmente, un último factor motivacional que manifiestan los directivos como determinante de su acceso al cargo pone énfasis en el aprendizaje y el desarrollo personal inherente al desempeño del cargo; se trata de un valor añadido al ejercicio de la dirección.

“A nivel profesional ha sido una experiencia muy interesante, me ha aportado un aprendizaje muy valioso”

(Ent. 07 - Pág. 04)

A lo largo de su trayectoria profesional los docentes van adquiriendo y reconstruyendo conocimientos relativos a la profesión : habilidades docentes, desarrollo curricular, técnicas de evaluación, etc. Paralelamente a esta dimensión, existe una esfera organizativa, de gestión del funcionamiento del centro, de liderazgo institucional... para la cual el docente posee preparación específica y, en principio, ni tiene porqué formar parte de su horizonte profesional inmediato. Cuando, tras unos años en el ejercicio del cargo, los directivos afirman que han aprendido, que se han realizado, que han desarrollado sus habilidades sociales ejerciendo la dirección... hacen referencia, normalmente, a esta segunda dimensión. Ejercer como directivo implica afrontar retos e intervenir en situaciones que son esencialmente distintas de las docentes : contactos institucionales, representación externa, coordinación de grupos, contacto con la administración, liderazgo de equipo ... que se basan en la relación interpersonal

“Siempre me ha gustado trabajar con la gente, hacer cosas. Creo que ser director te enseña mucho a nivel personal, es enriquecedor, te ayuda a entrar en contacto con mucha gente, con centros, con inquietudes diferentes, asociaciones, organizaciones... Aprendes mucho. Es verdad que hay una dimensión técnica (horarios, burocracia...) pero hay otra vertiente que a mi me estimula mucho : la parte relacional.”

(Ent. 15 – Pág. 06)

Desde esta perspectiva, el ejercicio directivo constituye una excelente oportunidad para observar como se comportan las personas : motivaciones, intereses, actitudes... y también para conocerse y ponerse a prueba uno mismo. Parece obvio, por tanto, que el ejercicio directivo depara una excelente oportunidad para la mejora personal y profesional, lo cual puede constituir un factor de motivación para presentarse

a la elección, especialmente para quienes ya tienen experiencia directiva y, por tanto, conocen y han experimentado tales posibilidades de progreso personal.

7.2. Estímulos negativos ante el acceso a la dirección.

Los aspectos considerados en los apartados precedentes referidos al proceso de fundamentación de la toma de decisión de presentar una candidatura a la dirección han sido presentados desde una óptica positiva ; en líneas generales, se trata de argumentos que conducen a una toma de decisión positiva. Ello no significa, no obstante, que tal valoración positiva sea absoluta. Cada situación de acceso a la dirección implica un ejercicio de análisis de las razones aducidas desde las circunstancias singulares de los candidatos, quienes tienen en cuenta aspectos positivos y, también ,negativos. Así, en algunos casos, es posible que la valoración que se haga de los aspectos negativos tenga mayor peso que la de los positivos y, por tanto, se rechace la posibilidad de presentar candidatura : cuando la autopercepción de las propias capacidades y habilidades para el ejercicio directivo es baja, ello predispone a la decisión negativa ; cuando los retos y problemas que se otean en el horizonte del centro en los próximos cuatro años se prevén conflictivos (cierre de líneas, reducción de plantilla, reconversión del perfil de centro...) puede erigirse en elemento disuasorio, etc. En términos generales, no obstante, en los apartados precedentes, han sido considerados desde una óptica positiva, entendiéndolos como estímulos favorables, independientemente del peso que hayan tenido en la decisión final.

En un sentido contrario, se dedica el presente epígrafe a tratar los factores negativos. Se trata de características o imágenes asociadas al ejercicio directivos que son percibidas como repercusiones no deseadas, por lo cual tienen una incidencia negativa en la toma de decisión final. Ello no obstante, deben ser conocidas y consideradas detenidamente antes de tomar la decisión final. No se trata de intentar anularlas o neutralizarlas sino de asumirlas de un modo racional, medurado. De ahí la importancia de meditar adecuadamente la decisión, de considerar los pros y los contras, de asumir desde un principio los inconvenientes y las repercusiones que pueden derivarse del ejercicio del cargo.

“La decisión fue rápida. Ya hacía mucho tiempo que pensaba que sería bueno acceder a la dirección ; no me importaba serlo. Era plenamente consciente de donde me metía.”
(Ent. 15 – Pág. 05)

“Recuerdo la decisión como algo muy meditado y hablado con un conjunto de personas del centro”
(Ent. 16 - Pág. 06)

El conocimiento previo de la tarea directiva, la anticipación de las repercusiones previstas y la racionalización de las posibilidades y los límites de la acción directiva son elementos clave en la toma de decisión. Deben constituir el necesario contrapunto al impulso y el entusiasmo inicial que genera todo proyecto. Se trata del plato de la balanza donde se ponen los elementos negativos.

Los aspectos a los cuales se alude con mayor frecuencia son las repercusiones del cargo en la vida familiar, a la alteración de los hábitos vitales y hobbies, la participación en proyectos sociales, la pérdida del control sobre el horario personal y el incremento del estrés... además de algunas repercusiones singulares, estrechamente vinculadas a la historia y a la realidad institucional¹³.

7.2.1. Incidencia en la vida familiar.

Al considerar las posibles repercusiones o incidencias que el ejercicio de un cargo directivo puede tener en la vida familiar se constata una notable coincidencia en plantearse esta cuestión como un elemento previo a todos las demás. Al considerar la oportunidad y la conveniencia de asumir el cargo se tiene en cuenta la situación familiar: edad y grado de dependencia/independencia de los hijos, opinión del conyugue, repercusiones en la dinámica de la vida cotidiana, etc.

“A nivel personal lo tengo todo más superado que en años anteriores. Los críos ya son mayores (...) y estoy más libre. Antes tenía muchas obligaciones con los hijos. Ahora no constituyen ningún obstáculo para mí”

(Ent. 12 – Pág. 05)

¹³ Veamos un ejemplo de tales valoraciones singulares :

“Ent : Tu ya sabías donde te metías ; sabías como era tu centro. ¿Qué cuestiones te animaron a tomar la decisión afirmativa y qué otras te frenaron ?

Dir : (...)

Entre las cuestiones negativas, la principal que tuve en cuenta fue la actitud de un sector del claustro que adopta una actitud negativa ante cualquier dirección que se presente voluntaria (...) Son tres o cuatro profesores que muestran una actitud de rechazo contra cualquier manifestación de voluntarismo. Por otro lado, había de afrontarse un cambio del centro para lo cual había que contar con un conjunto de personas que perciben ese cambio como pérdida de bienes adquiridos, lo cual hace que no estén nada predispuestos al cambio.”

(Ent. 15 - Pág. 06)

En la mayor parte de los casos analizados, la aceptación y el apoyo familiar constituyen condiciones básicas para seguir adelante con el proceso

“La aceptación de la dirección implicaba un cambio substancial en el tipo y el volumen de trabajo. De no haber contado con la aprobación de la familia, seguramente no lo hubiera aceptado. Lo propuse en casa y se vio bien ; no me supuso ningún conflicto”

(Ent. 03 – Pág. 07)

“Lo primero que hice fue consultarlo con la familia porque sabía muy bien lo que comportaba y, por tanto, tenía que contar con su ayuda. No quería que repercutiera en ellos de una manera negativa”

(Ent. 15 – Pág. 07)

7.2.2. Horario

Una de las principales repercusiones que habitualmente se desprenden del ejercicio del cargo directivo afecta al horario: se reducen las horas de docencia directa en el aula pero, simultáneamente, se incrementan las horas de permanencia en el centro, algunas veces a horas intempestivas o durante los fines de semana

“Cuando eres director de un centro no tienes horario. Algunos días sales del centro a las nueve de la noche; cuando hay reunión tienes que estar allí; en la Junta del AMPA, también...”

(Ent. 16 - Pág. 06)

“Como siempre he hecho más horas de las que constan en el horario ; el hecho de asumir la prolongación del horario de estancia en el centro no supuso ningún esfuerzo. Se trata de hacer reuniones, de hablar, de las cosas que debes preparar en casa, de los días de más que debes estar en el centro mientras otros profesores están de vacaciones...”

(Ent. 08 - Pág. 06)

7.2.3. Renuncia a proyectos sociales

La aceptación del cargo directivo bajo coordenadas realistas implica efectuar una previsión del trabajo a realizar, de la dedicación que requiere y de los requisitos, tanto personales como institucionales, necesarios para llevarlo a cabo. Ante esta situación, cabe analizar con detenimiento las implicaciones que se desprenden del ejercicio directivo así como las limitaciones o renunciaciones que implica.

“Cuando acepté acceder a la dirección del centro tenía muy clara que no se trataba solamente de ser director en el centro; a nivel local, ser director tiene muchas repercusiones en otros aspectos: debes implicarte en un conjunto de aspectos de la vida social del municipio en los que antes no me implicaba ; ahora, debes estar allí. Por otro lado, acceder a la dirección me hizo abandonar dos proyectos sociales en los que había estado trabajando que, muy probablemente, me hubieran dado una proyección social mucho mayor.”

(Ent. 09 – Pág. 06)

El testimonio aportado opta por una solución drástica. Obviamente, esto no es necesario en la mayor parte de los casos dado que puede simultanearse perfectamente el ejercicio directivo con otras ocupaciones o responsabilidades e incluso, en determinadas ocasiones, puede reforzarse mutuamente. En cada caso, el directivo tiene que tomar una decisión realista, adecuando sus posibilidades de colaboración con otros proyectos sociales a su disponibilidad.

7.2.4. Desgaste personal

Dentro del capítulo de repercusiones asociadas al ejercicio del cargo parece conveniente dedicar un último epígrafe a la previsión del desgaste personal que se desprende del ejercicio del cargo, aspecto al que los directivos en ejercicio aluden con denominaciones como “estar cansado”, “estrés” o “estar quemado”.

Ciertamente, en los momentos que se prepara una candidatura no constituye un aspecto relevante, dado que es imposible prever si va a producirse, ¿en qué momento?. ¿con qué intensidad? y ¿qué repercusiones va a tener en el directivo?. Ello no obstante, los directivos conocen perfectamente tal posibilidad y, por tanto, tenerla en consideración desde el mismo momento en que se plantea la candidatura, contribuye a racionalizarla y a minimizarla.

“A nivel personal pensé que me comportaría más horas de dedicación y, también, un mayor desgaste, dado que debes intervenir en los conflictos que se plantean en la organización. Pienso que esto es bueno tenerlo claro desde el inicio.”

(Ent. 15 – Pág. 07)

Cuando no se valoran adecuadamente estas repercusiones se corre el riesgo de tomar la decisión equivocada. Cuando uno se da cuenta, ya es demasiado tarde y no tiene posibilidad de dar marcha atrás. Ello da lugar a vivencias traumáticas del ejercicio directivo, con efectos nocivos tanto para el individuo como para la institución

“Lo he pasado muy mal, ha sido todo muy traumático (...) Se sacaron un procedimiento de la manga para nombrarme a mi. Me puse a llorar ante el claustro ; para mí fue muy vergonzoso (...)

“Estoy esperando que transcurran las cuatro semanas que faltan para abandonar el cargo.”

(Ent. 06 – Pág. 03-08)

Síntesis del capítulo

A lo largo del capítulo se exponen, de manera ordenada, las principales motivaciones que impulsan a los docentes a presentarse a la dirección de una escuela o un instituto y también los aspectos que consideran negativos del ejercicio del cargo (estímulos negativos). A ellas habría que añadir múltiples valoraciones y análisis personales que únicamente adquieren significado desde una perspectiva individual.

En términos generales, se observa que la motivación básica que impulsa a los docentes a la dirección es la intención 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 incidencia indudable en la decisión final.

La exploración de las motivaciones que impulsan a un candidato a presentarse o a aceptar (¿quizá fomentar ?) el nombramiento por parte de la administración contribuye poderosamente a comprender el proceso electoral que se llevará a cabo, los criterios seguidos en la formación del equipo directivo y, en términos generales, la concepción de la dirección que posee el candidato. Se trata, no obstante, de una realidad compleja, difícil de acotar y caracterizar. Podríamos situarla a lo largo de un continuo bicolor donde el extremo blanco lo representaría el candidato “purista”, que opta a la dirección movido por la generosidad y el altruismo de contribuir al desarrollo del centro en un cultura colaborativa; mientras el extremo negro representaría al candidato “egoísta”, que accede a la dirección movido únicamente por intereses personales. Entre ambos polos opuestos existe una interminable gama de grises que se materializan en la realidad de nuestros centros; cada uno con sus “singularidades”, con sus “personalismos”, con sus hábitos, consuetudes y peajes institucionales. La observación y el análisis de cada uno de ellos, tanto desde la perspectiva grupal como individual, contribuyen a comprender su cultura institucional, el conocimiento de la cual resulta clave a la hora de plantearse estrategias de mejora adecuadas a las singularidades institucionales, que cuenten con posibilidades de hacerse realidad.. En esta tesitura, no obstante, el dilema aparece cuando las “singularidades” constituyen obstáculos o rémoras a la mejora. Tal situación

nos conduce a plantearnos algunas cuestiones latentes en torno al funcionamiento de nuestros centros: ¿a quién corresponde llevar a cabo el cambio/mejora previsto?, ¿qué le motiva a invertir tiempo y esfuerzos en ello?, ¿quién debe asumir el liderazgo y, por ende, la responsabilidad, de reconducir posibles desviaciones: orientar, coordinar, amonestar, etc.? y, lo más importante, ¿qué o quién le confiere legitimidad para ello?. Teóricamente, la comunidad educativa a la que sirve y representa. Y en la práctica? Ello nos invita a replantearnos las bases del modelo organizativo. Pero esto ya constituye otro tema, sobre el cual ya nos hemos manifestado suficientemente (TEIXIDÓ, 2000d). Cuando uno intenta avanzar en la resolución de algunos de los interrogantes que plantea un cambio de modelo¹⁴: empieza a dudar que realmente sea posible, considera los cambios indispensables para ello, se plantea si realmente comportaría una mejora (¿para quién?, ¿a qué coste?) y, quizá lo más importante, se plantea ¿quien está interesado en ello? y ¿qué precio está dispuesto a pagar por ello?. Éstas, no obstante, son cuestiones para una acción de prospección que debe afrontarse sin prisas pero con seriedad.

¹⁴ Con repercusiones como: modificación de leyes fundamentales, (Función Pública, bases de la LODE y LOPEGCD, principios constitucionales...); otorgar mayores márgenes de autonomía para los centros (lo cual implica afrontar el reto de redefinir el papel de la Administración Educativa, de los municipios y de la Inspección); afrontar el coste político que comportaría un cambio de modelo...

8. Formación y cohesión del equipo directivo

Al revisar los factores que los actuales directores consideran clave en el proceso de acceso al cargo se advierte que otorgan una importancia crucial al equipo directivo. La concepción de la dirección como un ente colegiado, como un equipo de trabajo, es coherente con el espíritu de la LODE y con las disposiciones de menor rango que la desarrollan; ello no obstante, desde un punto de vista legislativo, no obtiene pleno reconocimiento legal hasta bastantes años más tarde, cuando en el art. 23 de la LOPEGCD se considera, explícitamente, tal ente que, posteriormente, es desarrollado en los Reglamentos Orgánicos. Este olvido legal se contrapone, paradójicamente, con la situación de plena consolidación institucional: hay un consenso absoluto entre los diversos estamentos de la Comunidad Educativa a la hora de entender la dirección como una tarea de equipo. El volumen de trabajo a realizar, la diversidad de frentes que deben atenderse simultáneamente, la creciente complejidad organizativa de los centros... exigen que las tareas directivas sean afrontadas de manera colegiada; queda trasnochada, por tanto, la idea de cargos unipersonales específicos, con acceso independiente. El desempeño de un cargo directivo solamente es concebido en el marco de un equipo, lo cual es percibido como un factor positivo por los directivos.

“Que puedas escoger las personas con quien vas a trabajar facilita mucho las cosas. Es muy violento, incluso para el propio Consejo Escolar, que se presenten dos o tres personas para el cargo de Jefe de Estudios. Pienso que es mejor que tu puedas escoger a los compañeros con quien piensas trabajar y, después, que sean el claustro y el Consejo Escolar quienes den su apoyo a la candidatura. Nosotros ya lo aplicábamos antes que se aprobara la ley actual. Algunas veces resultó conflictivo, dado que era innovador, pero la escuela debe seguir hacia delante, ha de tener un equipo directivo fuerte y cohesionado.”

(Ent. 12 – Pág. 04)

Por un lado, constituye un requisito básico para la presentación de la candidatura, dado que la composición del equipo debe figurar obligatoriamente en el Proyecto de Dirección

“Antes que nada, cabe recordar que la formación del equipo es necesaria para la presentación de candidatura. Si no hay equipo, no me presento.”

(Ent. 19 – Pág. 08)

“Cuando tuvimos claro que queríamos iniciar una nueva etapa en la dirección fuimos a buscar las personas que necesitábamos para el nuevo equipo. Antes de pensar en el proyecto o en cómo lo haríamos; el elemento clave son las personas.”

(Ent. 08 – Pág. 02)

Ello no obstante, más allá de la obligación legal, los candidatos a la dirección lo consideran un factor determinante del ulterior ejercicio de la acción directiva, hasta el punto que a menudo condicionan la presentación de la candidatura al hecho de contar con el equipo directivo que desean.

“En mi caso, el equipo directivo era algo imprescindible para acceder al cargo. Creo que en el modelo que tenemos el director no es la figura más importante; en el campo educativo estamos acostumbrados a trabajar en equipo y es importante que haya un buen equipo. Quizá en otros campos sea distinto.”

(Ent. 14 – Pág. 02)

“Si no hubiera conseguido formar el equipo directivo que deseaba, ahora no sería director (...) Para mi, estar rodeado del equipo que deseo es básico. Para avanzar necesito saber que hay alguien que va detrás de mis ideas; para llevarlas a cabo necesito discutir las y encontrar, entre todos, la solución más idónea para ir hacia delante. O sea, ser más de uno en la toma de decisiones, aunque sea yo quien haya de asumir las responsabilidades.”

(Ent. 03 – Pág. 09)

La manera como se lleva a cabo la constitución del equipo, los criterios a seguir, la delimitación y la adscripción a los diversos cargos, la propia idea de “trabajo en equipo”, así como las actuaciones tendentes a la consolidación y cohesión del grupo humano con la intención que se convierta, progresivamente, en un equipo, presentan aspectos diferenciales, dependiendo de factores contextuales (historia institucional, hábitos, rasgos culturales...) y personales (liderazgo, formación para el cargo, actitudes

personales, motivaciones de acceso al cargo...). En cualquier caso, constituyen aspectos a tener en cuenta en el proceso de acceso a la dirección y, como tales, han sido analizados. He aquí los aspectos más relevantes que se han puesto de manifiesto.

8.1. Constitución del equipo.

Las maneras como se determina quiénes van a formar parte del equipo directivo, qué cargo van a desempeñar, el rol o roles que cada uno de los miembros va a ejercer son múltiples. En cualquier caso, parece obvio que el papel que adopte el candidato a director va a resultar clave; en definitiva, va a ser él o ella quien les va a proponer para el cargo¹⁵. Entendiendo pues que la actitud y los valores del candidato a la dirección constituyen un elemento clave en la determinación de las personas que va a formar parte del equipo directivo, se consideran tres grandes posibilidades :

- a) emergencia del equipo
- b) selección a cargo del candidato a la dirección
- c) dificultades en la formación del equipo

8.1.1. Equipo emergente

Los grupos emergentes son aquellos que surgen de una manera natural, a partir de las afinidades o intereses comunes entre sus miembros. Así, es posible distinguir diversos grupos informales en el seno de un claustro, compuestos por personas unidas por un vínculo común. Cuando uno de estos grupos se plantea el acceso a la dirección hablamos de un grupo emergente entendiendo que no se trata de un equipo reunido ex-profeso para constituirse en candidatura sino que cuenta con una historia previa, con lazos personales profundos entre sus miembros.

La principal característica del grupo reside en su fuerza interior, en su sentido colectivo. El liderazgo del equipo no tiene porque recaer forzosamente en el candidato a director/a, es posible que lo ostente el Jefe de Estudios u otro miembro. No hay un protocolo formal en el cual el director propone a cada uno de los miembros de integrarse en el equipo; se da por supuesto que todos van a formar el equipo. No hay prisas ni

¹⁵ Así se establece en el Art. 23.1. de la LOPEGCD :

“El Jefe de estudios, el Secretario, así como cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador” serán designados por el Director de entre

condicionantes a la hora de decidir qué cargo va a ejercer cada uno. El propio director está dispuesto a aceptar cualquier cargo.

“Mi idea era avanzar en los retos que se presentaban al instituto : la entrada del primer ciclo, la llegada del bachillerato, etc. Era necesaria una Junta Directiva que trabajara a medio plazo. A mi me daba lo mismo ir de director, como de coordinador pedagógico, jefe de estudios u otro cargo (...) Los retos que se planteaban tanto pueden trabajarse desde la dirección como desde la coordinación. La responsabilidad final del director es mayor pero, según mi entender, a nivel práctico, es equiparable a la del Jefe de Estudios, por ejemplo”

(Ent. 15 – Pág. 04)

Todo se resuelve en el seno del grupo. La decisión final en torno al cargo que cada uno va a ejercer se va a tomar colectivamente. Piensan que el trabajo van a hacerlo entre todos y, si bien es necesaria una cierta especialización , también creen fundamental que cada uno conozca y sepa que hace el otro, de manera que el equipo no se resienta en caso de ausencia o contingencia imprevista

“ De entrada, no teníamos nada claro qué papel asumiría cada uno de nosotros. Cuando nos encontramos todos juntos, empezamos a definirnos :
--Mira, a mi me gusta este trabajo
--Creo que fulano tiene aptitudes para ese cargo...
Así, cada uno fue tomando posiciones. Ahí se tomo la decisión que yo iba a ser el director.”

(Ent. 08 – Pág. 06)

“Cuando hacemos algo siempre nos lo comunicamos, aunque sea informalmente. Algunas parcelas de trabajo son concéntricas y plásticas, es decir, en cualquier momento puede tomarse una decisión conociendo el criterio de los demás, sin que ello cree ningún trastorno a la institución. Algunas decisiones, las tomas solo ; otras, se toman colectivamente; otras, requieren reflexión inicial, después se consultan...”

(Ent. 02- Pág. 04)

Las conversaciones y contactos entre los profesores en las cuales se comenta la posibilidad de formar un equipo, de presentar una candidatura, de plantearse retos de futuro, de elaborar el Programa, etc. se llevan a cabo de forma pública, transparente, sin secretos o intenciones ocultas.

“Todo fue público. La mayor parte de las cosas se hicieron en la sala de profesores ; es pequeña... la gente habla...surgen ideas e inquietudes. Todo fue muy

los profesores del centro, previa comunicación al Consejo Escolar, y serán nombrados por la Administración educativa competente”

informal. Los miembros del equipo hacía mucho tiempo que nos conocíamos (habíamos trabajado juntos) y, por tanto, no fue necesario mucho esfuerzo para su cohesión.”

(Ent. 16 - Pág. 12)

El origen emergente del grupo, la unión a partir de un objetivo común, la anteposición de los intereses colectivos a los personales...constituyen elementos inherentes a esta situación, lo cual, cuando va acompañada de un proceso de vertebración institucional, posibilita el desarrollo de una cultura de la participación. Ello no obstante, el origen emergente del grupo no es una condición suficiente; debe ir acompañado de una consolidación de su liderazgo, basada en actitudes personales y, también, en criterios de racionalidad y de eficiencia. La mera efervescencia desde la base no constituye, por sí sola, garantía de éxito.

8.1.2. Selección a cargo del candidato a la dirección

El procedimiento más usual para la formación del equipo directivo se basa en la selección llevada a cabo por el candidato a la dirección. Con las limitaciones y singularidades ya reseñadas (Cf. 6), las cuales van a ser retomadas en el capítulo 12, la preocupación fundamental a lo largo del proceso electoral estriba en determinar la persona que va a ejercer el cargo unipersonal de director/a, bien sea como resultado de un proceso de reflexión/decisión personal del candidato,

“Yo había pensado en la posibilidad de presentarme; estaba dispuesta a formar una candidatura. Un día lo comenté con algunas compañeras y compañeros y me animaron a continuar (...) La toma de decisión implicó liberar y exteriorizar algo que llevaba dentro, fue ilusionante, muy interesante. Por otro lado, fue difícil, me preocupó mucho...”

(Ent. 07 - Pág. 02-03)

o bien como resultado de las circunstancias coyunturales que se dan en el seno de la organización,

“Dir : --Hace tres años que soy directora del instituto X. El año anterior lo había sido del instituto Y. Pero resulta que ambos centros tenían un edificio común que es este. Yo fui directora del centro Y el último año que estuvimos en este edificio, nombrada “a dedo” por la Administración porque el equipo directivo anterior abandonó. Para mi fue muy complicado porque había unos 600 alumnos y, además, hacíamos turnos, desde las ocho de la mañana a las ocho de la noche (...) Cuando, el año siguiente, el centro Y se trasladó al edificio nuevo, yo me veía venir la posibilidad de ser nombrada directora de ese instituto, lo cual, además de los problemas que ya teníamos, iba a comportar las dificultades inherentes a la puesta en marcha de un centro y un edificio nuevo. Ante esa perspectiva, me ofrecí para ser directora de este centro, es decir, continuar en el edificio antiguo (...)”

Ent. –Así pues, puede entenderse que en el origen de la candidatura se halla el deseo de evitar ser nombrada directora del instituto Y...

Dir : --Peor!. Yo me lo planteé como si se tratara de escoger entre dos situaciones negativas, ante lo cual opté por la alternativa que consideraba menos mala.”

(Ent. 06 - Pág. 02)

o bien como resultado de un proceso interno de un grupo de personas que se plantea acceder la dirección

“De entrada no teníamos claro qué papel iba a adoptar cada uno de nosotros. En una reunión en la que nos encontrábamos todos presentes nos fuimos definiendo : yo quiero esta tarea, yo esa otra... de esta manera, cada uno de nosotros se posicionó. La decisión que yo fuera directora se debió, en parte, a que yo venía del anterior equipo y, también porque tenía claro que quería dar clase en la ESO (si era directora, podía hacerlo) y, también porque las otras personas fueron decantándose por los otros cargos.”

(Ent. 08 – Pág. 07)

Una vez determinado quien va a ser el candidato a director/a, sea cual fuere el proceso seguido, éste se plantea la formación del equipo directivo es decir, la selección, de entre los docentes con destino definitivos en el centro, de aquellos que considera más adecuados para integrar el equipo. La formación del equipo directivo se presenta como una responsabilidad propia del director, lo cual es valorado positivamente por los candidatos

“Que puedas escoger las personas con quien vas a trabajar facilita mucho las cosas. Es muy violento, incluso para el propio Consejo Escolar, que se presenten dos o tres personas para el cargo de Jefe de Estudios. Pienso que es mejor que tu puedas escoger a los compañeros con quien piensas trabajar y, después, que sean el claustro y el Consejo Escolar quienes den su apoyo a la candidatura. Nosotros ya lo aplicábamos antes que se aprobara la ley actual. Algunas veces resultó conflictivo, dado que era innovador, pero la escuela debe seguir hacia delante, ha de tener un equipo directivo fuerte y cohesionado.”

(Ent. 12 – Pág. 04)

La toma de decisión y la formación del equipo directivo no deben entenderse, obviamente, como dos actuaciones secuenciales en un sentido estricto¹⁶, es decir, no se llevan a cabo una a continuación de la otra, sino que presentan interdependencias mutuas. En la decisión de presentarse como candidato tiene una influencia decisiva el hecho de contar con el equipo directivo deseado: se llevan a cabo sondeos, se efectúan propuestas, se obtienen informaciones, se contrastan pareceres, etc.. Existe, por tanto,

¹⁶ Tal presentación obedece únicamente a un criterio metodológico, derivado de la intención de describir y sistematizar un proceso necesariamente complejo.

una fuerte relación entre ambos procesos que, a menudo, se desarrollan simultáneamente.

“Ent : ¿Te sientes el único y último responsable de la elección del equipo directivo ?Tuviste presiones de amigos, de otros compañeros... ?

Dir : Totalmente. Esto no significa que me lo hiciera todo por mi cuenta. El intento de crear una alternativa era latente en la sala de profesores; creo que todo el mundo veía que la iba a encabezar yo. Tres de los que formamos el equipo, junto a otros profesores, habíamos hablado muchas veces del tema. Primero, de una manera totalmente dispersa y; de manera progresiva, fuimos precisando más y más. La selección definitiva se hizo de forma natural, sobre la mesa de la sala de profesores.

¿Presiones? Está claro que en cualquier colectivo hay personas que quieren hacer sentir su influencia, pero me sentía con crédito suficiente para dejarlos de lado. Escuché a todo el mundo y, finalmente, tomé la decisión libremente.

Normalmente, las presiones de personas interesadas por pertenecer al equipo suelen venir de los que tienen necesidad de consolidar su lugar de trabajo. Dado que la directora saliente tenía muy claro que iba cumplir estrictamente las normas del juego a este respecto, automáticamente quedaba descartado este perfil de profesor”

(Ent. 16 – Pág. 09)

En algunos casos, cuando uno de los miembros del equipo no cumple con los requisitos legalmente establecidos (habitualmente, por no tener destino definitiva en el centro) incluso se llega a condicionar la presentación de la candidatura a la aceptación de la composición global del equipo directivo, lo cual implica la concesión de una comisión de servicios

“Yo puse como condición que me dejaran escoger el Jefe de Estudios porque había visto que en la formación del equipo debíamos tener en común unas ciertas cosa y creía que era importante poder escoger. Me dijeron que sí y, entonces, acepté (...)

En los momentos actuales continuo teniendo esta persona en comisión de servicios y, en principio, el año que viene tiene que cambiar de centro. He vuelto a pedir que se le renueve la comisión ; si no se me concede, me plantearé dejar la dirección. Pienso que, teniendo en cuenta los proyectos que llevamos a cabo, nos merecemos esta persona.”

(Ent. 01 - Pág. 01 y 10)

En la selección de los integrante del equipo es posible que se le presenten pocos quebraderos de cabeza : quizá porque se trata de un equipo consolidado y, por tanto, se prevé la continuidad de todo el bloque, quizá porque todo el mundo da por hecha la composición, quizá porque se centrará en las personas más próximas.

“El jefe de estudios, el secretario y yo hace más de 20 años que trabajamos juntos. Una de las condiciones que pusieron para continuar en el equipo directivo era continuar con la misma estructura que hasta ahora”

(Ent. 01- Pág. 01)

En otras ocasiones, es posible llevar a cabo una selección totalmente independiente, con lo cual quizá los primeros sorprendidos sean las personas a quienes se propone un cargo

“Cuando se lo propuse hubo de todo un poco. Algunos, en primer lugar, se sorprendieron. Por ejemplo, a un chico que es interino y que era su primer año de estancia en el centro, le propuse ser jefe de estudios. Él se quedó totalmente sorprendido ; sólo era su tercer año de clases. Otro miembro del equipo, pensaba que no iba a dar la talla ; otros, en fin, lo consideraron acertado y se mostraron dispuestos.”

(Ent. 14 – Pág. 08)

Ocasionalmente puede que el candidato a director reciba presiones o insinuaciones de determinadas personas o colectivos interesados en obtener un cargo: bien sea por cuestiones personales (continuar en el mismo destino) o bien por cuestiones institucionales: equilibrios de fuerzas entre colectivos, representatividad de diversos sectores, cuotas de poder, apego al cargo, etc. Tal situación constituye una prueba de fuego para el directivo, dado que va a influir en el posterior trabajo del equipo. Debe estar preparado, por tanto, para afrontarla y, en la medida que le sea posible, mantenerse fiel a sus criterios

“Presiones? En cualquier colectivo hay personas que quieren hacer sentir su influencia. Ello no obstante, me sentía con crédito suficiente para dejarlos de lado. Escuché a todo el mundo pero me reservé suficiente margen de independencia para tomar la decisión libremente.

Normalmente, las presiones de las personas interesadas en pertenecer al equipo suelen venir de quienes tienen necesidad de consolidar el lugar de trabajo. En este punto, tuve suerte que la directora saliente tenía muy claro que pensaba ser estricta con las normas del juego y, por tanto, quedaba prácticamente descartada esta posibilidad.”

(Ent. 16 – Pág. 08)

Es posible que el candidato considere inviable mantener su criterio independiente y, por tanto, teniendo en cuenta las circunstancias singulares que concurren en cada caso, llegue a la conclusión que la opción más oportuna pasa por ceder a algunas de las presiones y, por tanto, integrar en el equipo a personas que, en principio, no se ajustan a los criterios fijados. Tales casos, como se ha expuesto en 6.2. pueden desembocar en situaciones desestabilizantes para el equipo: tensiones, dimisiones, constante cambio de miembros

“El primer año cedí a la incorporación al equipo directivo de una persona con quien no congeniaba demasiado, dado que se trataba de su último año en la escuela. Los motivos que me llevaron a ello fueron :

- a) los conflictos que me hubiera comportado el no hacerlo
- b) una deferencia personal hacia él.

Aunque costó y me daba miedo de los problemas que se podían generar, al final acepté su inclusión en el equipo ; pensé que debía tener sensibilidad con él.”

(Ent. 01 – Pág. 05)

“Lo que te he contado referido a la formación del equipo y a la elaboración del proyecto es de hace seis años. Ahora ya no queda nadie del equipo directivo que comenzó. El año próximo acabo.”

(Ent. 10 - Pág. 12)

En otros casos, en cambio, si bien se apuesta por personas de quienes se tiene un cierto desconocimiento personal, la situación evoluciona hacia su plena integración en el seno del equipo.

“El quinto cargo era una persona que hacía poco tiempo que había llegado al centro. Yo había trabajado con él en el Plan de Acción Tutorial de primero de bachillerato y su trabajo me había parecido excelente. No lo conocía a nivel personal pero su trabajo me merecía confianza. Además era una persona que dominaba el tema de la informática. A él también la interesaba porque estaba en comisión de servicios”

(Ent. 15 - Pág. 08)

“Hacía poco tiempo que yo había llegado al centro y, por tanto, tampoco conocía mucho a la gente. Por ejemplo, una de las personas que se integró en el equipo era una chica que había estado de baja por maternidad, a quien conocía muy poco. Después, a medida que hemos trabajado juntos, nos hemos entendido bien. También es un poco de suerte, porque hay gente a quien conoces superficialmente”

(Ent. 10 – Pág. 08)

En la formación de equipos de trabajo, si bien cabe señalar la existencia de una dimensión técnica, basada en la especialización funcional, los aspectos fundamentales residen en la esfera de lo actitudinal, de la armonización y negociación de visiones, intereses y maneras de actuar entre sus miembros. Lo fundamental es la construcción del equipo a partir de la relación interpersonal . De ahí la necesidad de dedicar una atención específica a explorar los criterios que tienen en cuenta los directores para la formación del equipo directivo, aspecto que trataremos más adelante (Cf 8.2.)

8.1.3. Dificultades en la formación el equipo

En los apartados anteriores se ha enfocado la selección de las personas que van a formar parte del equipo directivo partiendo de la premisa que los elegidos, movidos por unos u otros intereses, están dispuestos a ejercer un cargo directivo. En determinados

casos, no obstante, se da una situación contraria, caracterizada por la ausencia o por las dificultades para reclutar personas dispuestas a integrarse en el equipo.

“Cogí el listado de profesores del centro ; los consideré uno a uno y resultó que tenía poco donde escoger : unos, porque no quieren ; otros, porque crees que no te vas a entender con ellos... Vas eliminando gente y, de entre todos los posibles candidatos, te quedas con pocos, de los cuales muchos te dicen que no”

(Ent. 10 – Pág. 08)

“En un principio, la formación del equipo me pareció algo fácil dado que eran pocos cargos y, además, había que contar que algunos continuaban del equipo anterior. Cuando intenté cubrir los cargos de secretario-administrador y de jefe de estudios adjunto tuve problemas. Lo propuse a tres personas y todas me dijeron que no. A gente a quien le cuesta mucho asumir responsabilidades...Este año ha cesado el secretario-administrador y me ha costado un poco encontrar gente. Nos ha llevado todo el verano (...).”

(Ent. 04 - Pág. 16)

El candidato a director se plantea con quien le gustaría formar equipo de dirección. En algunos casos, se parte de una relación de confianza personal, lo cual simplifica la cuestión

“Con la profesora que ejerce la Coordinación Pedagógica hay una relación de mucha confianza. Llevamos mucho tiempo trabajando juntos y ya habíamos formado equipo directivo en otras ocasiones. A ella sólo tuve que decírselo, comentarle qué tipo de trabajo esperaba de ella .”

(Ent. 15 – Pág. 07)

Cuando la persona elegida solicita algún tiempo para pensarlo con calma, cuando responde con evasivas, cuando plantea reticencias... en definitiva, cuando no se obtiene una respuesta afirmativa pero, tampoco, no se cierra en banda a tal posibilidad, asistimos a una situación mucho más compleja en la cual el candidato pone en juego su capacidad de persuasión. Trata de convencerlo, apelando a múltiples argumentos : idoneidad, confianza, disponibilidad, etc.

“El Jefe de Estudios fue una persona a quien tuve que convencer mucho, dado que no tenía experiencias. Para ello le dije que solamente estaría en el cargo un año ; al año siguiente, volví a convencerla... y todavía continua.”

(Ent. 09 - Pág. 04)

que pueden dar lugar a pactos que satisfagan a ambas partes: por un lado el deseo del director de incorporar a una persona a un cargo directivo y, por otro lado, las exigencias, condiciones, etc. que esa persona establece para aceptar

“Ent : Te has encontrado ante la situación que alguien te diga : “Acepto pero con condiciones”

Dir : Sí, con la jefe de estudios. Todos lo comprendimos y lo aceptamos

Ent : Qué condiciones te impuso ? Hasta qué punto tuviste que ceder en tus pretensiones ?

Dir : La principal condición era limitar su período de mandato a dos años, lo cual rompía la idea de continuidad a lo largo de cuatro años que nos habíamos marcado. Cedió a sus pretensiones porque quería contar con ella y porque pensé que el mantenimiento de la estructura básica del equipo favorecería, como así ha sido, la continuidad.”

(Ent. 15 – Pág. 08)

e incluso puede darse el caso que el candidato a la dirección condicione la presentación de candidatura a la aceptación de un cargo directivo por un miembro del claustro.

“El anterior Jefe de Estudios dejaba aquel año la docencia activa porque tomaba una licencia de estudios. De cualquier manera, yo tampoco hubiera ido a buscarle. Me animó el hecho que el año anterior había llegado a la escuela una maestra muy diligente que estaba dispuesta a asumir este cargo(...)

Le dije que si no era ella la Jefe de Estudios, yo no me presentaba. Me dijo que sí. Nos pusimos a trabajar en seguida.”

(Ent. 07 – Pág. 03)

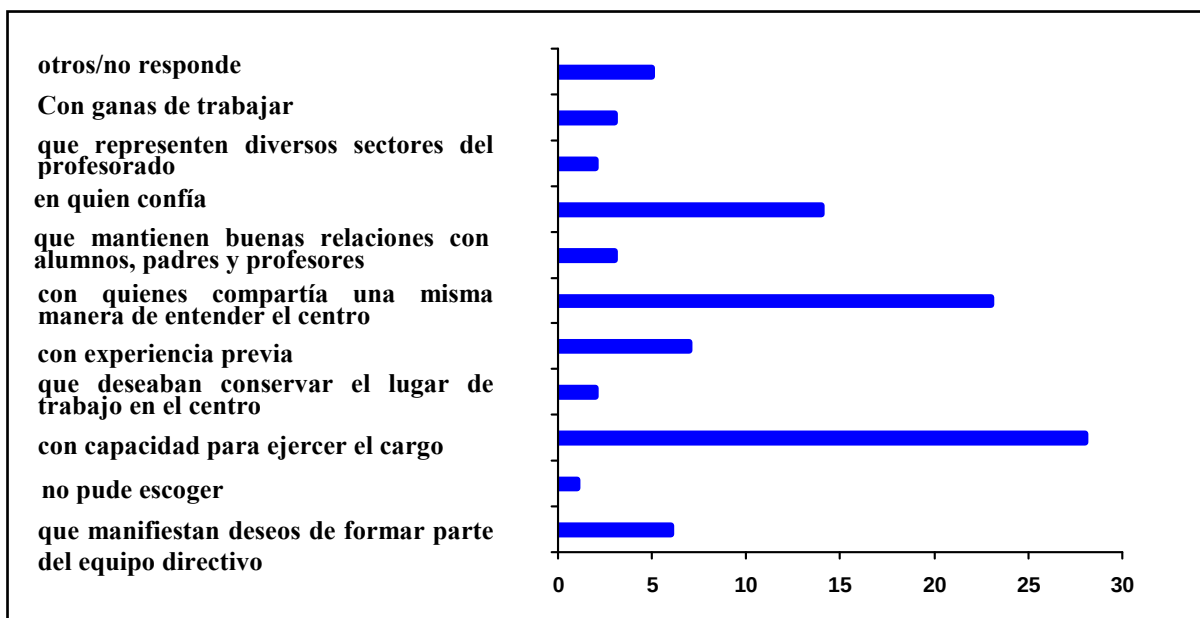
En síntesis, la predisposición de los profesores a integrarse en equipos directivos es variable, depende en gran medida de su relación con quien va a ejercer el cargo de director. En términos generales, consideramos ilustradora la respuesta de un directivo cuando, al ser preguntado por esta cuestión, responde: “Evidentemente, gente no sobra. Las personas predispuestas a formar parte de un equipo directivo son pocos” (Ent. 10 – Pág. 10)

8.2. Criterios seguidos en la formación del equipo directivo.

En el epígrafe anterior se han propuesto tres grandes perspectivas ilustradoras de las principales posiciones desde las cuales se afronta, a nuestro entender, la formación del equipo directivo. Se trata de una aproximación genérica, no contextualizada, que parte de la descripción de realidades vividas en los centros. A partir de ahí, para cada caso concreto habrá que añadir las limitaciones, las motivaciones, las costumbres consuetudinarias instauradas en la institución, los apegos al cargo, etc. que, finalmente, determinarán la composición del equipo directivo. Ahora bien, aún reconociendo la importancia de los factores contextuales, en un primer momento, el candidato al cargo de director parte de un conjunto de ideas y criterios que le guiarán en el proceso de formación del equipo directivo : para proponer un cargo a una persona, para aceptar o

rechazar a quien se ofrece para ello, para valorar las condiciones o prerrogativas que un miembro solicita a cambio de aceptar formar parte del equipo, etc.

En primer lugar, por tanto, cabe analizar qué criterios se tienen en cuenta. Una vez determinados, para cada caso concreto, ¿sería posible plantearse hasta qué punto se han seguido?, ¿qué excepciones o salvedades se han aplicado?, ¿qué contradicciones o entuertos se desprenden de ellos?, si existen criterios ocultos de tipo micropolítico, ¿qué grado de coherencia se detecta entre los criterios explicitados y los aplicados realmente?, etc. lo cual requeriría una investigación etnográfica en profundidad, planteada y desarrollada desde el interior de la organización.



8.1. Criterios seguidos en la formación del equipo directivo

A raíz de la aproximación cuantitativa al objeto de estudio efectuado mediante el ítem núm 11 del cuestionario, en el cual se solicita a los directores y directoras en ejercicio que manifiesten cuáles fueron los criterios seguidos en la formación del equipo directivo, se pone de manifiesto (Cuadro 8.1.) que, fundamentalmente, eligen a personas capacitadas para el ejercicio del cargo (28% del total de respuestas), con quienes comparten una misma idea de lo que debe ser el centro (23%) y en quienes confían (14% de las aportaciones). Con porcentajes en torno al 6% se sitúan la elección de personas que manifestaron deseos de formar parte del equipo directivo y personas con

experiencia previa en el ejercicio de cargos directivos. El resto de criterios planteados obtiene puntajes residuales .

En la determinación final de la composición del equipo directivo cada uno de estos factores tiene una importancia diferente en función del contexto, de las concepciones del directivo, de los intereses de los candidatos, de las condiciones impuestas...Se trata, por tanto, de un conjunto de factores que interactúan, que deben ser considerados globalmente. Así lo manifestaba una directora :

“La principal cuestión que me planteé en la formación del equipo directivo es que fuera el resultado de un proceso democrático y educativo. En primer lugar, tenía en cuenta la coherencia con el proyecto : debía ser una persona que creyera en el proyecto curricular, en los criterios metodológicos, educativos. Este era el aspecto principal. Otro aspecto a tener en cuenta es el horario, el tiempo posible de dedicación al cargo y la distribución de funciones entre los tres. Quizá son los tres aspectos principales. En cuanto al primero, las tres maestras que formamos el equipo nos compenetrarnos mucho, trabajamos en la escuela desde hace tiempo, ya habíamos formado equipo anteriormente, por tanto, vamos en una misma línea. El tiempo de dedicación que exige un cargo tiene sus pros y sus contras. Por un lado, los miembros del equipo pusieron como condición continuar con la tutoría ; por otro lado, la tutoría requiere muchas horas, lo cual limita las posibilidades de dedicarse a la dirección. Ello implica que debes hacer horas extras. Como directora, asumí que no podía mantener la tutoría y la mayor parte de las horas que hago son de soporte al ciclo inicial ; en cualquier caso, no quiero abandonar el contacto con los niños. En cuanto a la distribución del trabajo, las tareas que están más claras son las del jefe de estudios ; con el secretario, en cambio, nos distribuimos las tareas : algunas tareas que por normativa corresponden al secretario, las hago yo.”

(Ent. 12 – Pág. 06)

8.2.1. Selección a partir de perfiles profesionales.

La formación del equipo directivo a partir de criterios de capacidad para el ejercicio del cargo se efectúa desde una perspectiva de eficacia, es decir, se intenta elegir personas que posean las competencias y capacidades adecuadas para el ejercicio de los diversos cargos directivos : jefe de estudios, secretario, etc.

“El equipo directivo debía tener el perfil adecuado a las metas que se había propuesto (...) Empecé con las ideas muy claras ; el jefe de estudios que había estado en el equipo anterior era la persona ideal para el cargo : sabía lo que debía hacerse y contaba con suficiente ascendente entre los compañeros para dialogar y conseguir llegar a acuerdos (...) Por otro lado, como uno de los objetivos era avanzar en las nuevas tecnologías, el secretario era una pieza clave pues dominaba ese campo. Es decir, yo miraba las ideas básicas del equipo... y, también, que nos lleváramos bien. Así formamos el equipo”

(Ent. 03 - Pág. 03)

“En el proceso de asignar cargos y funciones escogí las personas que consideraba más idóneas para ejercer los diversos cargos. Unos me dijeron que sí ; otros, que no. (...) no tenía preferencias por un equipo en concreto. (...)”

Cuando me presenté a la dirección lo hice con un equipo directivo plenamente configurado. Preguntaba a uno ¿quieres acceder a la dirección como Jefe de Estudios?, a otro, ¿como administrador?. Buscaba gente con un perfil personal adecuado al cargo.”

(Ent. 14 – Pág. 07)

Llevar a sus últimas consecuencias este planteamiento implicaría la delimitación previa del perfil personal adecuado a cada cargo

“Ent: Crees que es posible definir un perfil específico de jefe de estudios, de administrador, etc.

Dir: Claro que sí. La prueba es que dependiendo de quien ejerza el cargo, éste se realiza mejor o peor. No todo el mundo está capacitado para ejercerlos. Un Jefe de Estudios, por ejemplo, debe ser organizado, metódico, responsable...”

(Ent. 19 – Pág. 08)

Desde esta perspectiva, una vez delimitado el perfil profesional de cada cargo sería posible, al menos en teoría, elegir la persona idónea. Tal posibilidad, no obstante, en los momentos actuales parece poco factible dado que, por un lado, a pesar de los avances efectuados, nos encontramos todavía lejos del consenso en torno a los rasgos necesarios para el desarrollo de una actividad y, por otro lado, el hecho de seleccionar personas que, teóricamente, los poseen y, por tanto, se ajustan al perfil previo, no presupone que forzosamente vayan a ejercerlos en la práctica cotidiana.

8.2.1.1 Dimensión técnica del ejercicio directivo.

Cuando el criterio de selección se basa en establecer las competencias necesarias para el ejercicio del cargo, ¿la primera cuestión a considerar es qué cosas debe hacer ?, ¿a partir de lo cual es posible plantearse qué persona se considera idónea para ello?. Partiendo de las funciones asignadas a cada uno de los cargos, bien sean las que se determinan en los Reglamentos Orgánicos o bien las que se hayan establecidos en los Reglamentos de Centro, es posible establecer un conjunto de requerimientos técnicos para su ejercicio de un cargo. En algunas ocasiones llega a delimitarse, de una manera pormenorizada, el conjunto de tareas que realizará cada uno de los cargos directivos. En la mayor parte de las ocasiones, no obstante, se parte de la visión intuitiva que uno se ha ido formando a partir del contacto cotidiano con la tarea que realizan.

“Hay aspectos que son específicos del cargo : el secretario ha de ser más ordenado, metódico ; el jefe de estudios ha de poseer una *cabeza ordenada* para hacer horarios, planificar, etc.”

(Ent. 10 – Pág. 10)

“Cuando formé el equipo directivo una de las cosas que tuve en cuenta fue buscar una persona muy metódica, con facilidad para leer y interpretar normativa.”

(Ent. 16 – Pág. 08)

Desde esta perspectiva, basada en la especialización funcional, se ponen de manifiesto coincidencias entre algunos de los directivos entrevistados en la caracterización del cargo de Secretario como eminentemente “técnico”, de lo cual se desprende una especialización en el ejercicio de la función que, como contrapartida, implica una menor vinculación al equipo y, por tanto, un cierto alejamiento de la acción directiva

“La figura del secretario era muy formal; era la persona que redactaba las actas, La idea de equipo, en cambio, sí que era compartida por el director y el jefe de estudios.”
(Ent. 10 - Pág. 03)

Ello nos permite entender mejor las situaciones comentadas en 6.3., de relevo en la dirección en las que se opta por la permanencia del secretario, amparándose en argumentos de eficiencia, de especialización de funciones y de continuidad del trabajo realizado (sobre todo, en primaria, donde, ante la falta de personal administrativo, asume la mayor parte de las tareas burocráticas: certificados, actas, notas, matriculación, etc.

“El secretario es el mismo que había con el anterior equipo. Fui a buscarle, le comuniqué que pensaba presentarme como candidata y le dije si querría ser secretario conmigo. Me dijo que sí abiertamente ; tanto el como yo estábamos contentos. Yo sabía que él estaba interesado en continuar y, además, lo hacía bien. Pensé que si no aceptaba su oferta tendría problemas para encontrar otra persona que aceptara el cargo con sus calidades y experiencia.”
(Ent. 07 – Pág. 03)

“No había mucha gente dispuesta a involucrarse en la dirección. A mi me interesaba que continuara alguien del equipo directivo saliente; sobre todo el secretario porque tenía muchos conocimientos y sabía que hacía bien su trabajo (ya había sido secretario de direcciones anteriores). De esta manera me sacaba de encima todo un montón de trabajo del cual no tenía que preocuparme para nada. Más que hacerle participar en el equipo entrante se trataba de sacarnos un peso de encima.”
(Ent. 09 – Pág. 04)

Igualmente, pueden encontrarse manifestaciones de esta visión de relativo distanciamiento del cargo de secretario en relación con el resto del equipo directivo, en otros fragmentos de las entrevistas: cuando se presenta el testimonio de un candidato a quien se le ofrece la posibilidad de incorporarse a un equipo directivo en el cargo de

secretario, lo cual es interpretado como una “pérdida de protagonismo” (Ent 11 - Pág 08) o bien en (Ent 01 - Pág. 04)., donde, una directora justifica la necesidad de incorporar en el seno del equipo una persona con quien no congenia, lo cual la lleva a ofrecerle el cargo de secretario, entendiendo que “este cargo es muy preciso, se centra en la cosa administrativa”.

8.2.1.2 Dimensión relacional del ejercicio directivo.

En el marco de un modelo organizativo basado en la participación, con un perfil directivo de corte sociopolítico, un elemento clave en un equipo directivo viene determinado por su capacidad de liderazgo, es decir, su capacidad para ejercer influencia en los distintos sectores de la comunidad educativa, especialmente entre el profesorado, en el intento de coordinar esfuerzos para el logro de un objetivo común. Desde esta perspectiva, cuando se analiza a qué dedican el tiempo los directivos, los resultados señalan, de una manera clara, que dedican la mayor parte de su tiempo a comunicarse, con la intención de influir en la actividad del colectivo: organizar imprevistos, resolver conflictos, intervenir en las quejas, motivar al personal... lo cual implica el desarrollo de habilidades comunicativas. Los resultados de un estudio inédito, llevado a cabo recientemente (TEIXIDÓ, 2000e) con 70 directivos de centros de primaria asistentes a una actividad de formación ponen de relieve que las habilidades en las que se autoperciben mayores déficits formativos hacen referencia, por orden de importancia, a la manera de afrontar las situaciones críticas (ataques verbales, insultos, insolencias...), a la gestión de críticas y a la capacidad para comunicarse suscitando la respuesta del interlocutor. Resulta lógico que una de las características buscadas en los potenciales candidatos a cargos directivos sea su capacidad de relación

Ent : ¿Qué características debe poseer una persona para formar parte de un equipo directivo ?

Dir : Pienso que debe ser una persona con una gran capacidad de relación con los demás, que no tenga una tendencia a pelearse, que sepa escuchar, explicar las cosas con delicadeza y “mano izquierda”.(...) Básicamente, que sepa dialogar con los compañeros.”

(Ent. 10 – Pág. 10)

entendiendo que su misión principal consiste en la creación de una verdadera comunidad educativa, para lo cual resulta imprescindible la participación e implicación colectiva. Actuar como agente de participación, fomentando la toma de decisiones

colectiva, implica, bien es cierto, actitudes personales, capacidad de diálogo y dedicación temporal.

“Busqué una persona que tuviera facilidad para las relaciones personales : con un trato fluido con los alumnos, una persona que es líder de la sala de profesores. Se trata de una persona que, a parte de su competencia profesional, es un punto de atracción en la sala de profesores, tiene facilidad para hablar con todo el mundo.”

(Ent. 16 - Pág. 08)

Ahora bien, la apuesta por el diálogo y la participación no deben confundirse con la ausencia de criterios, el individualismo o el “sálvese quien pueda”. Tomar decisiones colectivamente implica responsabilidad y coherencia en su puesta en práctica, momento en el cual, la actuación del equipo directivo, ejerciendo presión positiva ante el cumplimiento de la decisión tomada, tiene una importancia crucial. Como se señala en la cita que sigue, fomentar el diálogo y la asunción de responsabilidades colectivas no implica que los directivos sean unos “blandengues” sino una apuesta por la creación de una determinada cultura de centro.

“Dir : El criterio básico que seguí en la formación del equipo directivo fue buscar gente que evitara los conflictos y, sobre todo, que fueran amigos de la gente y fomentaran el trabajo colectivo

Ent : Explicanos un poco más a qué te refieres con “gente que evitara los conflictos”

Dir : A lo que me refiero es a evitar la formación de camarillas, aquello de ahora hablo con uno y le digo esto ; después, hablo con otro y le digo aquello, etc. Las cosas deben hablarse entre todos y cuando estamos todos. Primero lo considera el equipo directivo, después se habla a nivel de claustro. Evitar conflictos significa evitar camarillas, evitar rumores de pasadizos. Mantener una actitud abierta al diálogo.

Esto no implica que seamos “blandengues”. Pienso que somos un equipo bastante exigente, tanto por lo que dicen los maestros como por lo que dice el pueblo ; pero no porque seamos nosotros quienes lo exigimos sino porque cumplimos con la voluntad de la comunidad educativa. Algunas veces hacemos claustros muy largos, acabamos tarde y, después, comemos una pizza todos juntos. Una cosa es la comunidad educativa pedagógica y, otra, la comunidad educativa amiga. Si invertimos en la construcción de una buena relación favorecemos la resolución de los conflictos y problemas y, por tanto, hay mayor participación.”

(Ent. 13 – Pág. 06)

La dimensión relacional o sociocomunicacional del ejercicio directivo constituye, pues, un criterio básico a tener en cuenta en la formación del equipo directivo.

En síntesis, parece que el criterio de competencia profesional, en su doble dimensión, técnica y relacional, tiene un notable peso en la determinación de las personas que van a formar parte del equipo directivo, ello no obstante, no deben

olvidarse las razones de índole personal, es decir, basadas en los valores, las actitudes, los rasgos de personalidad y la vinculación interpersonal, lo cual se manifiesta con expresiones como : “elegí personas con las que me llevaba bien”, “que nos conocíamos por haber trabajado muchos años juntos”, “con quien ya había formado equipo directivo anteriormente”, “en quien confiaba plenamente” etc., entendiendo que constituye una condición básica para trabajar como un verdadero equipo.

8.2.2. Selección a partir de criterios personales.

Un segundo bloque de criterios tenidos en cuenta para la selección de los miembros que van a integrar el equipo directivo pone énfasis en los aspectos personales, es decir, la amistad, la sintonía personal, la coincidencia generacional, la existencia de vínculos extraprofesionales: aficiones, relación familiar, hijos, etc., la confianza... y todo un amplio abanico de razones que se fundamentan en la relación interpersonal entre el candidato a la dirección y las personas que ocuparán el resto de cargos directivos.

“Buscas gente que conoces, con quien te has relacionado, a quienes has tratado, con quien has convivido, que sabes más o menos en qué ambientes se ha movido (más participativos y pedagógicos, si le gustan los temas organizativos, etc.), si ha ejercido algún cargo de coordinación...”
(Ent. 14 – Pág. 07)

“En un centro tienes muy claro de quien puedes fiarte y de quien no. A nivel de compañeros, esto lo tienes muy claro. Procuré encontrar gente cumplidora”
(Ent. 06 – Pág. 04)

Por un lado, deben remarcarse coincidencias ideológicas en aspectos profesionales: la función educativa del centro, la concepción de funcionamiento organizativo, el compromiso con la mejora de la organización, la implicación en proyectos de futuro... Se trata de un conjunto complejo de razones que a menudo se resumen mediante frases como “tenemos una misma manera de concebir el centro”, “compromiso con la idea de centro”, etc.

“Con la secretaria, además de múltiples vínculos personales, hay la necesidad de continuar para acabar un proyecto iniciado hace años. La Jefe de Estudios había dejado el cargo hace años por cuestiones personales ; cuando se lo volví a pedir, lo hice como una cuestión personal : me dijo que sí. Nos unía la idea de continuar trabajando por un proyecto de escuela en el que ella se encuentra muy implicada”

(Ent. 12 – Pág. 07)

“Tenía que ser gente con quien considerara que podíamos trabajar juntos, que no habría muchas divergencias, que podríamos entendernos bien... en una palabra, personas con ganas de hacer que el centro funcione bien.”

(Ent. 10 – Pág. 10)

Por otro lado, existen razones de índole estrictamente personal, derivadas de una relación interpersonal dilatada en el tiempo, que únicamente pueden ser entendidas si se conoce la trayectoria profesional, generacional , etc. que une a los miembros de un equipo.

“Nosotros ya formábamos un grupo desde antes de acceder a la dirección. Con el secretario habíamos cursado justos los estudios de magisterio ; en aquel entonces nos relacionábamos de forma esporádica pero al trabajar juntos aquí nos hicimos amigos. Con el jefe de estudios formábamos parte del mismo grupo de jóvenes ; ambos tocábamos instrumentos. Nos une otro tipo de vinculación.”

(Ent. 02 – Pág. 03)

En el marco de una dirección colegiada, que se basa en el trabajo en equipo, un elemento clave es la confianza entre sus miembros. La competencia técnica garantiza la realización del trabajo; la confianza, en cambio, permite un trato más íntimo, pedir favores, recibir y insuflar ánimos, comprender las situaciones y/o problemas por los que atraviesa el otro, etc.

“Con la coordinadora pedagógica tengo mucha confianza, llevamos muchos años trabajando juntos y ya habíamos formado equipo en otra ocasión. A ella sólo tuve que decírselo.”

(Ent 15 – Pág. 07)

“Pienso que la relación personal es muy importante, necesitas una persona, como mínimo, con quien te entiendas a fondo ; si necesitas una persona que te haga unas horas, que puedas confiar que aquella persona te las hará. Algunas veces, encuentras personas en quien puedes confiar pero solo a determinadas hora, con determinados temas... Es importante tener una persona que colabore incondicionalmente.”

(Ent. 18 – Pág. 05)

La relación que cada uno de los miembros mantenga con el candidato a director así como la relación existente entre los diversos miembros del equipo, constituyen elementos clave para el éxito del equipo

“Debe haber un buen entendimiento entre los miembros del equipo, tanto a nivel profesional (de competencia, eficacia, de trabajo, de ganas, de ilusión...) como a nivel humano. En nuestro caso, la profesional funciona por si misma, pero la humana se ha de cuidar. Creo que ambas son imprescindibles.”

(Ent. 14 – Pág. 04)

8.2.3. Otros criterios

En los párrafos precedentes se han puesto de manifiesto cuáles son los criterios básicos seguidos por los candidatos a director en la confección del equipo directivo: la eficacia en el desempeño del cargo y la vinculación y confianza personal. Además de estos criterios, cabría citar otras razones menores: disponibilidad temporal, conocimientos de informática, evitar el traslado a otro centro, continuidad de un miembro del equipo directivo anterior, incorporar personas representativas de diversos sectores y sensibilidades dentro del claustro, etc.

El desempeño de un cargo directivo implica contar con la disposición temporal necesaria para su ejercicio, lo cual implica horas adicionales de trabajo que a menudo superan los límites del horario escolar. Partiendo de esta constatación, uno de los criterios que se consideran en la formación del equipo directivo es la disposición temporal de posible candidato.

“Otro aspecto que hay que tener en cuenta es el horario, el tiempo de posible dedicación al cargo. Hay que valorar los pros y los contras; valorar el tiempo que va a comportar, a nivel personal, afrontar las nuevas obligaciones que van a derivarse del ejercicio del cargo.”

(Ent. 12 – Pág. 06)

Dir 1 :Buscaba gente que pudiera contar con él las horas que fueran necesarias.

Dir 2 : Esto es muy importante. Yo tenía una coordinadora pedagógica que el primero de julio cogía el coche y la gente decía, ¿dónde está?, ¿dónde está?... y se había ido a su casa que estaba a 100 Km. del instituto. Todavía la espero.”

(Ent. 18 – Pág. 11)

En la gestión administrativa de un centro educativo, al igual que en cualquier otra institución de nuestros tiempos, han adquirido una importancia creciente las nuevas tecnologías: elaboración informatizada de horarios, informes, calendarios, trabajo en red, internet, etc. Este avance, no obstante no ha ido acompañado por la dotación a los centros de personal especializado, con lo cual éstos han debido servirse de la buena voluntad y de las ansias de formación del profesorado. Desde esta perspectiva, en el proceso de selección del equipo directivo, a menudo se introduce un perfil de especialista.

“Uno de los puntos clave de mi proyecto ponía énfasis en avanzar en la introducción de las nuevas tecnologías en el centro, sobre todo en la gestión del centro. Ante este reto, uno de los criterios que tuve en cuenta en la elección del secretario fue su dominio de este tema.”

(Ent. 03 – Pág. 03)

“Escogí a la Jefe de Estudios porque la mayor parte del trabajo informático que se ha hecho se debe a ella. Es muy importante que en el equipo directivo haya una persona que domine la informática ; nos ha sido muy útil.”

(Ent. 18 – Pág. 11)

Si bien una de las condiciones legales que se establecen para el ejercicio de un cargo directivo señala la necesidad de contar con destino definitivo en el centro, en la realidad, cuando concurre una única candidatura, algunas personas acceden al cargo sin ese requisito. En este caso, con la intención de garantizar que esa persona pueda ejercer el cargo para el cual ha sido nombrado, se le concede una comisión de servicios. El ejercicio de un cargo directivo puede evitar el traslado a un centro no deseado. Constituye, por tanto, de un aspecto a tener en cuenta en la formación del equipo directivo, sobre todo cuando surgen dificultades en la confección de una candidatura al completo.

“Algunas veces resulta fácil buscar cargos directivos porque, de esa manera, obtienen la comisión de servicios. En estos momentos tenemos dos personas, el secretario y el administrador, en esa situación.”

(Ent. 04 – Pág. 16)

“La cuarta integrante del equipo directivo es una chica que estaba en comisión de servicios. Le dijeron que no le renovarían la comisión y, por tanto, debía ir a otro centro. Entonces le propuse que se quedara conmigo de Jefe de Estudios.”

(Ent. 18 – Pág. 11)

La continuidad de un miembro del equipo directivo en ejercicio constituye otro de los criterios que en algunas ocasiones se sigue en la formación del equipo. Además de las razones derivadas de su competencia y su especialización en una determinada tarea ya comentadas (Cf. 6.1.) se señala la conveniencia de garantizar la continuidad y, también, de contar con la experiencia anterior.

“No había mucha gente dispuesta a involucrarse en la dirección. A mi me interesaba que continuara alguien del equipo directivo saliente; sobre todo el secretario porque tenía muchos conocimientos y sabía que hacía bien su trabajo (ya había sido secretario de direcciones anteriores). De esta manera me sacaba de encima todo un montón de trabajo del cual no tenía que preocuparme para nada. Más que hacerle participar en el equipo entrante se trataba de sacarnos un peso de encima.”

(Ent. 09 – Pág. 04)

En ocasiones se opta por incorporar al equipo directivo personas relevantes o representativas de un determinado sector del claustro. Así, en un Instituto de Enseñanza Secundaria se presenta la opción de incorporar a un maestro, es decir, a un representante del colectivo de profesores de primaria que han accedido a primera etapa de ESO.

“En la constitución del equipo directivo nos planteamos como objetivo que hubiera un maestro o una maestra, dado que tienen una manera de trabajar que no tiene nada en común con la secundaria clásica del BUP. Consideramos que todo ese bagaje, en un centro donde hay alumnos de ESO que deben ser tratados de manera muy parecida a la primaria, era importante. (...) Era el momento idóneo para que ese contingente que se había trasladado a secundaria se sintiera a gusto, sintiera el centro como algo suyo”

(Ent. 14 – Pág. 07)

Finalmente, también se dan situaciones en las que, un miembro del claustro, en un acto de generosidad, sin esperar nada a cambio, se presta voluntariamente a ejercer un cargo directivo. En ese caso, aún cuando el directivo intuya que la colaboración tiene visos de no funcionar es realmente difícil rechazar la oferta, sobretodo cuando proviene de una persona con experiencia directiva

“Dir : El secretario me pidió formar parte del equipo de una manera totalmente altruista, porque vio la necesidad de construir un equipo directivo a cuatro y se plantea colaborar. Al final no acabó de funcionar, pero la intención era buena.

Ent : Entonces, quizá habría sido mejor avanzar más lentamente, hablarlo con calma antes de aceptar su ofrecimiento. ?

Dir : Es realmente difícil decir que no a una persona que, de manera sincera, te ofrece su colaboración ; sobretodo estando en el cargo. A pesar de las desavenencias que luego se produjeron, le agradezco mucho su colaboración. Se puede rechazar a una persona que se ofrece de una manera descarada, provocador ; este caso era diferente, era un ofrecimiento sincero.”

(Ent. 15 – Pág. 10)

Se trata, bien es cierto, de criterios menores en comparación con las dos razones básicas expuestas en 8.2.1. y 8.2.2. Ello no obstante, también deben ser tenidos en cuenta a la hora de entender los criterios seguidos en la formación del equipo directivo.

8.3. Motivaciones para aceptar un cargo directivo.

En los epígrafes anteriores se ha considerado la formación del equipo directivo desde la perspectiva de los candidatos a la dirección, es decir, teniendo en cuenta el punto de vista de quien debe decidir a qué personas va a proponer para el ejercicio del cargo, bajo qué condiciones, qué criterio va a seguir, etc. Ahora bien, la cuestión también puede enfocarse desde la perspectiva de las personas a quien se propone el

cargo ; es decir, podríamos preguntarnos por qué aceptan el cargo propuesto (en caso que sea así), ¿qué motivaciones les empujan a ello?

Obtenemos respuesta a estas preguntas a partir de las manifestaciones de los directores entrevistados, los cuales efectúan atribuciones en torno a las motivaciones que llevaron a las personas a aceptar los cargos directivos propuestos.

Los directores creen que los miembros de sus equipos directivos aceptaron el cargo movidos por la vinculación personal establecida con anterioridad.

“La coordinadora pedagógica aceptó por la amistad que nos une desde hace muchos años. Ella sabe que puede contar conmigo para todo y, por tanto, también a la inversa. Por su parte no había ningún interés que fuera más allá de la amistad.”

(Ent. 15 – Pág. 09)

“Cuando les propuse de continuar en la dirección, aceptaron formar el equipo directivo siempre y cuando yo continuara al frente. Esa fue la única condición que impusieron.”

(Ent. 02 – Pág. 04)

Otra posible razón que les induce a aceptar formar parte del equipo hace referencia al compromiso con el modelo de escuela que se pretende construir

“En nuestro caso el proceso de formación del equipo directivo fue paralelo al de elaboración del proyecto de dirección. Contacté con las personas que deseaba incorporar al equipo, hablamos de las líneas básicas (que, en general, ellos ya conocían) y les advertí que deberíamos volvernos a sentar para decidir y discutir el documento que presentábamos al Claustro.”

(Ent. 05 - Pág. 04)

En otros casos, cuando concurren determinadas circunstancias personales, nos encontramos ante aceptaciones condicionadas, en las cuales se limita de entrada el número de años que se está dispuesto a seguir en el cargo

“Ent : Te has encontrado ante la situación que alguien te diga : “Acepto pero con condiciones”

Dir : Sí, con la jefe de estudios. Todos lo comprendimos y lo aceptamos

Ent : Qué condiciones te impuso ? Hasta qué punto tuviste que ceder en tus pretensiones ?

Dir : La principal condición era limitar su período de mandato a dos años, lo cual rompía la idea de continuidad a lo largo de cuatro años que nos habíamos marcado. Cedi a sus pretensiones porque quería contar con ella y porque pensé que el mantenimiento de la estructura básica del equipo favorecería, como así ha sido, la continuidad.”

(Ent. 15 – Pág. 08)

En un plano secundario, en centros y personas concretos, harían acto de presencia las motivaciones adicionales a las que nos hemos referido en el párrafo anterior, aquellas que vienen motivadas por intereses o deseos personales : conservar el

destino en el centro, reducción de horas lectivas, detentar un cierto poder en el centro, etc.

“El Jefe de Estudios no tenía ninguna necesidad de aceptar ; lo hizo porque quiso. No sacaba ningún beneficio personal con ello, como no fuera un mayor número de horas de trabajo. Por su situación económica y profesional, el cargo no le hacía falta. Finalmente, el sub-director acepto para obtener la comisión de servicios.”

(Ent. 15 – Pág. 09)

En términos generales, no obstante, quedan perfectamente resumidas por una directora cuando, al ser interrogada sobre esta cuestión, responde: “... aceptan porque tienen disponibilidad para ello y por fidelidad a un proyecto y a una manera de hacer propia del centro” (Ent. 12 - Pág 07)

8.3.1. Condiciones para la aceptación.

A los largo de los epígrafes anteriores se han explorado las motivaciones que llevan a los docentes a formar parte de un equipo directivo, bien asumiendo el cargo máximo de director/a (Cf. 7) o bien algún cargo medio (Cf 8.3.): jefe de estudios, coordinador pedagógico, secretario, administrador, etc. En la toma de decisión, ocasionalmente se plantean condiciones o restricciones del tipo “Acepto el cargo de con la condición que...”. En algunos casos, son los candidatos quienes establecen condiciones, tanto ante la comunidad educativa como ante el claustro; en otros casos, son los miembros del equipo directivo quienes establecen condiciones ante el director y el resto de los compañeros del equipo.

Las principales condiciones que planten los candidatos a director hacen referencia a:

a) independencia en la formación del equipo directivo. Entienden que la tarea de formar el equipo directivo, en principio, les compete a ellos en exclusiva y, por tanto, ponen como condición tener libertad para elegirlo.

“(Cuando, tras la jubilación del director, me proponen que asuma la dirección, dejo muy claro que) el hecho de presentarme como candidata comportaba la prerrogativa de escoger el equipo. Así se lo planteé al Consejo Escolar ; considero muy interesante que el director pueda escoger su equipo”

(Ent. 01 – Pág. 01)

“Ent : ¿Te sientes el único y último responsable de la elección del equipo directivo ?Tuviste presiones de amigos, de otros compañeros... ?

Dir : Totalmente. Esto no significa que me lo hiciera todo por mi cuenta. El intento de crear una alternativa era latente en la sala de profesores; creo que todo el mundo veía

que la iba a encabezar yo. Tres de los que formamos el equipo, junto a otros profesores, habíamos hablado muchas veces del tema. Primero, de una manera totalmente dispersa y; de manera progresiva, fuimos precisando más y más. La selección definitiva se hizo de forma natural, sobre la mesa de la sala de profesores.

¿Presiones? Está claro que en cualquier colectivo hay personas que quieren hacer sentir su influencia, pero me sentía con crédito suficiente para dejarlos de lado. Escuché a todo el mundo y, finalmente, tomé la decisión libremente.

Normalmente, las presiones de personas interesadas por pertenecer al equipo suelen venir de los que tienen necesidad de consolidar su lugar de trabajo. Dado que la directora saliente tenía muy claro que iba cumplir estrictamente las normas del juego a este respecto, automáticamente quedaba descartado este perfil de profesor”

(Ent. 16 – Pág. 09)

b) consolidación del equipo directivo deseado. Entienden que contar con el equipo directivo deseado constituye una condición básica para el ejercicio del cargo por ello, por un lado, presionan a los compañeros para que se impliquen en el equipo; por otro lado, presionan a la administración educativa para la consolidación en el centro de docentes que forman parte del equipo directivo sin tener destino definitivo

“Si no hubiera conseguido formar el equipo directivo que deseaba, ahora no sería director (...) Para mí, estar rodeado del equipo que deseo es básico. Para avanzar necesito saber que hay alguien que va detrás de mis ideas; para llevarlas a cabo necesito discutir las y encontrar, entre todos, la solución más idónea para ir hacia delante. O sea, ser más de uno en la toma de decisiones, aunque sea yo quien haya de asumir las responsabilidades.”

(Ent. 03 – Pág. 09)

“Ent: ¿Quieres añadir alguna cosa más al final de la entrevista ?

Dir: Sólo recordar que tengo una persona en el equipo directivo en comisión de servicios. El curso próximo le toca cambiar de escuela aunque yo he pedido la renovación de esta persona. En caso que no me sea concedida, me plantearé abandonar la dirección.

Ent: Plantearlo desde esta perspectiva significa entender el cese en la dirección como una medida de presión a la Administración para conseguir la continuidad en el centro de esta persona.

Dir: Así es, efectivamente (...) Lucho con todas las armas a mi alcance.”

(Ent. 01 -Pág. 10).

c) consolidación de su estatus docente. La asunción del cargo directivo implica un notable alejamiento de la docencia : uno tiene menos tiempo para preparar las clases, los imprevistos alteran el ritmo de trabajo en el aula, deja de impartir la mitad o más de las horas de clase. El ejercicio directivo implica, por tanto, una renuncia a un determinado volumen de trabajo docente con el cual se encuentra identificado y que deberá asumir, de nuevo, cuando abandone el cargo. El trabajo directivo es algo temporal; lo que determina el estatus profesional de un maestro o un profesor es su trabajo docente.

Desde esta perspectiva, parece lógico que los candidatos a directores establezcan condiciones referidas a su rol docente, sobretodo relativas a su regreso a la situación docente actual cuando finalicen su período en la dirección.

“El claustro me pidió que accediera a ser director. Yo no me quería presentar. Me presenté al año siguiente porque nadie quería serlo. Sólo puse una condición: continuar con las clases de educación física. Habrá que organizar el horario de manera que pueda hacer estas clases (...) Yo no quería dedicarme sólo a la tarea de dirección ; soy maestro y quería continuar como maestro. A lo largo de los últimos años había mantenido una lucha constante por dignificar esta asignatura ; no podía permitir que ahora, al ser director, volviera a ser una “maría”. Formo parte de una de las primeras generaciones de profesores de educación física con una forma de trabajar muy distinta a la de antes. Aquí no había nada montado; había mucho trabajo por hacer y se ha hecho. Si esto se corta y me voy exclusivamente a la dirección, hubiera perjudicado a la escuela, a los niños y a la educación física.”

(Ent. 09 – Pág. 11)

“Dije al claustro que aceptaba el cargo pero con ello no quería que la familia profesional agraria, a la que yo pertenezco, quedara afectada por mi dedicación a la dirección. Iba a tener menos tiempo para dedicarme a la especialidad y no quería que se resintiera de ello. Puse como condición que mientras yo fuera director debía haber un profesor más de mi especialidad. El claustro lo tuvo claro, lo entendió y lo asumió.”

(Ent. 04 – Pág. 08)

Los miembros de los equipos directivos, por su parte, también es posible que pongan condiciones para incorporarse al equipo. Pueden ser condiciones referidas al tipo de trabajo a realizar, al tiempo de permanencia en el cargo, a la independencia en la realización de la parcela de trabajo asignada.... .

“Dir: Cuando formé el equipo, uno de las cosas que tuve en cuenta fue incorporar una persona muy metódica, con facilidad para leer y interpretar normativa. Él me dijo : “Puedes contar conmigo con la condición que yo no quiero tener tratos con las personas. Va a ser una tarea estrictamente técnica (...)

Ent : A qué obedece esta condición? Es posible diferenciar de una manera tan nítida el trabajo técnico del relacional ?

Dir : No le di demasiada importancia. Creo que el mundo está lleno de personas muy competentes en su trabajo que “no son populares” y se encierran en su mundo. Los miembros del equipo organizamos cenas y salidas conjuntas; esta persona asiste a ellas pero mantiene su reserva. Prácticamente no sabemos nada de él fuera del ámbito del instituto. Ahora bien, todo lo que hace referencia a temas legales y económicos, lo lleva perfectamente.”

(Ent. 16 - Pág. 08)

No obstante, se trata de situaciones aisladas. La tónica habitual consiste en acceder al equipo de una manera abierta, sin condiciones previas

“Ent : ¿Hubo algún problema remarcable en la formación del equipo?

Dir : Yo lo hable todo con ellos. No hubo ningún problema.

Ent : ¿Te pusieron alguna exigencia o condición para aceptar el cargo ?

Dir : No. Ninguna. Supongo que lo hicieron por solidaridad ; quizá con la excepción de la Jefe de Estudios que ya venía del equipo anterior.”

(Ent. 06 – Pág. 04)

lo cual nos lleva a plantearnos, como último aspecto de este capítulo, el proceso de cohesión del equipo. Es decir, para que un grupo humano funcione como un equipo no es suficiente con determinar quienes lo integran y qué cargos van a ejercer ; cohesionar un equipo humano implica aprender a trabajar juntos, lo cual requiere actitudes personales, tiempo y, sobretodo, ser percibido como una necesidad.

8.4. Cohesión del equipo

Una vez determinada la composición del equipo directivo se plantea la necesidad de estructurar su funcionamiento y, dado que se compone de personas diferentes, de intentar establecer criterios comunes de actuación para que, en la medida de lo posible, se consiga la unidad de acción. De hecho, algunos aspectos significativos para la cohesión del equipo directivo ya se dan en el mismo proceso de designación de los cargos : la transparencia en el criterio seguido, el grado de participación de los miembros consolidados en el equipo en la elección de los nuevos miembros, la manera de proponer a las personas de integrarse en el equipo, la acogida a los miembros nuevos, la asignación directa de una tarea a un nuevo miembro sin preocuparse por conocer sus impresiones sobre la tarea asignada o bien la redistribución de funciones... son aspectos que inciden significativamente en la creación de un determinado clima de equipo y, por tanto, en su cohesión.

“Nuestro equipo directivo tenía que ser participativo a la fuerza, porque había mucho trabajo por hacer, muchas cosas por diseñar... Antes de presentar el equipo al resto del claustro y de empezar a trabajar juntos debíamos saber si coincidíamos en nuestras ideas, si podíamos llegar a acuerdos. Lo hablamos todo entre todas para determinar un punto de partida común. Seguramente que, si hubiéramos visto que no había coincidencia con las dos personas que fuimos a buscar para que se integraran en el equipo, no hubiéramos presentado ; teníamos muy claro que debíamos integrarlas en la dirección. Había de ser el fruto de un trabajo conjunto ; nos reunimos en diversas ocasiones antes de decir nada a nadie, antes de empezar a escribir el proyecto.”

(Ent. 08 – Pág. 06)

Una primera cuestión a considerar hace referencia a la necesidad percibida de invertir tiempo y esfuerzo en la cohesión del equipo. En la mayor parte de los casos, los

directivos lo perciben como una necesidad, como un aspecto clave en el futuro éxito del proyecto. Requiere tiempo y dedicación entendidos como una inversión de futuro.

“Con la intención de cohesionar el equipo nos impusimos encuentros entre los miembros del equipo directivo consignadas en el horario. Se trataba de evitar el voluntarismo. Diseñamos un calendario en el cual ya había fijadas las reuniones del equipo.”

(Ent. 03 – Pág. 10)

Ello no obstante, también se dan casos en los cuales no se percibe como una necesidad. Se procede a distribuir tareas entre los diversos miembros del equipo y se les otorga confianza para pasar a la acción. No se considera necesario llevar a cabo acciones específicas de cohesión

“Cada uno gestiona su ámbito de competencias con la máxima confianza de los restantes miembros del equipo. Yo soy la directora pero no debo decir constantemente lo que ha de hacerse, Una vez por semana nos reunimos, exponemos nuestros pareceres y decidimos.(...) No creo que yo tenga una responsabilidad especial en la cohesión del grupo Yo acepto la parte de responsabilidad que me corresponde, pero no más.”

(Ent. 01 - Pág. 04)

Dando por sentada la conveniencia de dedicar esfuerzos a armonizar la tarea realizada por los diversos miembros del equipo, se plantea la cuestión del método, es decir, de qué manera hacerlo. Se trata de posibilitar tanto el intercambio de puntos de vista de los miembros del equipo en relación a los diversos temas que afectan al centro, como de favorecer el conocimiento mutuo entre las personas

“A partir de diversas reuniones, llegamos a un cierto consenso sobre cómo había que llevar el centro : a nivel de claustro, había que canalizar las inquietudes de los miembros y incorporarlas en la medida de lo posible ; a nivel de alumnos, había que intentar que valoraran y participaran en la vida del instituto ; a nivel de padres...de ayuntamiento...de inspección, etc. Las reuniones preparatorias en las cuales nos planteamos como acoger al profesorado y a los alumnos nos llevaron a descubrir muchos puntos de convergencia y, sobretodo, sirvieron para establecer un clima de confianza en el cual podíamos discrepar con la intención de consensuar opiniones y soluciones.”

(Ent. 11 – Pág. 10)

“Estas sesiones iniciales sirvieron para conocernos mejor, para poner sobre la mesa lo que esperábamos de aquel proyecto y, también, para darnos confianza mutua para continuar.”

(Ent. 08 – Pág. 06)

“Lo que intenté en las primeras reuniones fue lanzar un mensaje en el que se decía “Somos un equipo. Cada uno realizamos unas tareas concreta pero las decisiones deben ser compartidas. Hemos de asumirlas y trabajarlas como un equipo”. Esto fue aceptado mayoritariamente, con la excepción del secretario que se apartó.”

(Ent. 15 – Pág. 10)

En algunos casos se organizan encuentros informales: comidas, cenas, salidas, etc. con la intención de propiciar un mejor clima. En cualquier caso, la opción más habitual parece que consiste en establecer encuentros formales o reuniones de trabajo

“En el proceso de cohesión del equipo, hicimos alguna cena. En cualquier caso, creo que el equipo se cohesionaba trabajando”

(Ent. 10 – Pág. 11)

“No hicimos nada especial para cohesionar el grupo. Únicamente nos reuníamos de cuando en cuando. Nos reunimos dos o tres veces a la semana con los miembros nuevos para hablar del trabajo. No programamos encuentros especiales, fuera de las horas de trabajo, para conocernos más, para unificar criterios. Como buena parte de los miembros del equipo estábamos en la dirección cesante, ya teníamos trabajo. En las reuniones se hablaba, fundamentalmente, de cómo iban las cosas.”

(Ent. 08 – Pág. 08)

Esta manera de proceder, además de contribuir a la cohesión del grupo, posibilita la elaboración de un Proyecto de Dirección participado y consensado, lo cual revertirá en una mayor unidad de acción en el ejercicio de la acción directiva y, también, en la anticipación de los problemas a afrontar (Cf. 9.1.2.).

“La elaboración del proyecto de dirección tuvo lugar en dos fases. Primero, cada área elaboró un esbozo. A continuación llevamos a cabo una serie de reuniones previas a la constitución del equipo directivo para ponerlo en común. Hubo un debate sobre lo que presentaba cada área, sobre qué cosas debían cambiarse, añadir, etc. Fue un debate enriquecedor, que cohesionó el equipo.”

(Ent. 14 – Pág. 08)

La realización de reuniones y encuentros de cohesión del grupo resulta fundamental. Ahora bien, no se trata de reunirse por reunirse; resulta fundamental la optimización de las reuniones para salir de ellas con la sensación que se ha avanzado, que ha merecido la pena

“Llevamos a cabo reuniones del equipo directivo en las cuales se marca un orden del día. De esta manera se tratan todos los asuntos y no queda ningún cabo suelto. Esto, para mí, es básico.”

(Ent. 14 – Pág. 04)

para lo cual debe llegarse a acuerdos en torno a los criterios de acción del equipo, a las maneras de actuar... que sean claros para el conjunto de los miembros. Se trata de establecer maneras de actuar ante las situaciones cotidianas y ante los imprevistos.

“Les pedí que de los que hablábamos entre los tres nunca saliera nada a la luz pública hasta que no estuviera bien madurado, bien asentado. La condición era trabajar en equipo, que nadie se desmarcara. Pactar esto con anterioridad fortaleció la cohesión del equipo.”

(Ent. 03- Pág. 29)

Esta manera de actuar establece los cimientos de lo que, una vez realizada la elección, con el consiguiente nombramiento como equipo directivo, va a ser la acción directiva

“Aunque, últimamente, desde la inspección se nos dice que no se trata de consensuar sino de dirigir, yo creo que no es así. Por tanto, lo primero que debe hacer un equipo directivo es cuidar la comunicación entre sus miembros (...) Constituimos un núcleo directivo pequeño (con el jefe de estudios, el coordinador pedagógico y el secretario) y, después, un equipo más amplio, con quien nos reunimos semanalmente, en la cual se encuentran todos los coordinadores de ciclo, de ESO, de bachillerato. Básicamente, los grandes temas del instituto se hablan en este equipo grande.”

(Ent. 16 – Pág. 09)

Finalmente, cabe significar que el hecho de dedicar atención a la constitución y a la cohesión del equipo directivo constituye un elemento que favorece su funcionamiento colegiado pero, en ningún caso, lo garantiza. Los equipos de trabajo se basan en las relaciones personales; para que funcionen bien debe haber un objetivo común, interés de las diversas partes implicadas y transparencia y sinceridad en el trabajo, lo cual no siempre es posible. Por otro lado, las circunstancias personales que envuelven a cada uno de los miembros del equipo son cambiantes y, por tanto, es posible que surjan divergencias o crisis.

“Al cabo de tres meses de haber formado el equipo, me encontré solo. La figura del secretario era muy formal, dado que únicamente levantaba las actas de las reuniones y realizaba tareas de gestión burocrática. Con el Jefe de Estudios, en cambio, sí que compartíamos la idea de trabajar en equipo. Eso era lo que nosotros habíamos pactado, sin embargo, por circunstancias difíciles de explicar, dimitió al cabo de tres meses y, por tanto, me encontré solo. Fue una experiencia amarga que tuve que superar. Aún hoy lamento haber tenido que aprender de esa manera que no se puede ir con el pacto en la mano. Desde entonces he aprendido que no se puede confiar a priori en las personas ; la confianza han de ganársela”

(Ent. 03 – Pág. 10)

ante las cuales hay que estar preparado, bien para replantearse el rumbo de la acción directiva que se está llevando a cabo, bien para reforzar determinados aspectos o bien para afrontar procesos de relevo en algún cargo cuando la relación personal y la vinculación al grupo se deteriora

“El primer año, al finalizar el curso, cambió el Jefe de Estudios. No estaba de acuerdo con algunas decisiones del equipo y, a medida que fue pasando el tiempo, se fue desvinculando de la manera de hacer del equipo. Cuando se toma una decisión en equipo, se debe ser consecuente con ella. En la reunión, todo el mundo defiende su punto de vista, pero, una vez se ha llegado a un acuerdo, debe actuarse en consecuencia. No se puede ir por ahí diciendo : “Ellos piensan A, y es lo que hay que hacer ; aunque yo pienso B”, Cuando sucede esto, la cosa no funciona y empieza a haber celos entre los propios miembros del equipo.(...)

Todo esto produjo una notable tensión en el equipo. Cuando tuvimos claro que la mejor opción era el relevo, consensuamos la persona que la substituiría y se lo propusimos. Finalmente, comunicamos el cambio al claustro y al consejo escolar.”

(Ent. 08 – Pág. 08)

Síntesis del capítulo

La acción directiva en los centros educativos es concebida como una tarea de equipo, que es llevada a cabo de una manera coordinada por sus diversos miembros y liderada por el director. Contar con un buen equipo directivo resulta clave para la mejora y el desarrollo del centro. De ahí la importancia de analizar los procesos, los criterios y las dificultades que deben afrontarse a lo largo del proceso tendente a la delimitación de las personas que van a formar parte del equipo.

En primer lugar se establecen tres perspectivas globales que acontecen en los centros en la formación del equipo directivo: la formación de equipos emergentes, basados en los grupos naturales dentro de la organización, la selección a cargo del candidato a director y, también, las situaciones caracterizadas por la ausencia o la extrema dificultad para hallar candidatos. Una vez establecidas estas posibilidades, con múltiples variantes en el seno de cada una de ellas, se pone un mayor énfasis en los procesos de selección por parte del candidato a la dirección, entendiendo que constituye la situación coherente con el modelo, lo cual nos lleva a considerar los criterios utilizados para ello. Se pone de manifiesto la existencia de dos grandes bloques de razones o argumentos: por un lado, la competencia profesional (en su doble dimensión técnica y relacional) y, por otro lado, la vinculación personal (confianza, fidelidad, etc.) además de algunos criterios menores: dedicación temporal, consolidación del destino en el centro, etc.

La consideración de las razones que llevan a los directivos a elegir a sus compañeros de viaje debe ir unida a la exploración de las motivaciones que les llevan a la aceptación del cargo, tanto desde una perspectiva institucional como personal, así como a considerar el establecimiento de condiciones de acceso.

Finalmente, la última parte del capítulo es dedicada a analizar la construcción de las razones que hacen posible el verdadero trabajo en equipo, es decir el proceso de construcción y cohesión de las actitudes personales ante el trabajo en equipo, poniendo una especial atención al liderazgo del proceso a cargo del director.

9. Elaboración y difusión del Proyecto de Dirección.

Independientemente del proceso seguido, del momento en que se lleve a cabo (bien sea simultáneamente a la determinación de las personas que van a formar parte del equipo directivo, o bien a posteriori), el proceso de acceso a la dirección establece una fecha límite para la presentación de la candidatura, con el correspondiente Proyecto de Dirección. Desde un punto de vista normativo, la elaboración del proyecto constituye un requisito indispensable para tomar parte en el proceso electoral. La no observación de este requisito implica la exclusión de la candidatura. La elaboración y posterior difusión del proyecto entre la Comunidad Educativa constituyen un aspecto clave del proceso. Para los candidatos a la dirección, representa una oportunidad para conocerse, para coordinar sus líneas de actuación, para cohesionar el equipo... los problemas y las dificultades que prevén en la elaboración del PdD obligan a considerar formas de actuar concretas, a reflexionar en grupo sobre las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, a establecer criterios ante la toma de decisión, a valorar el compromiso de los miembros ante la decisión tomada, con independencia de las opiniones personales, etc. Para el conjunto de la Comunidad Educativa, por otro lado, constituye una oportunidad única para conocer las intenciones de los candidatos, para expresar dudas, inquietudes,

sugerencias, aportaciones y, en definitiva, para valorar la coherencia interna entre las manifestaciones e intenciones vertidas en el proyecto y las actitudes y el comportamiento cotidiano del candidato. Los resultados de este proceso van a ser lo que, en última instancia, van a decidir el sentido del voto de los diversos miembros del Consejo Escolar. Resultaba obligado, por tanto, dedicarle una atención preferente a lo largo del estudio.

Los resultados obtenidos se estructuran en dos grandes bloques acordes con la lógica del proceso. En primer lugar se tratarán diversas cuestiones referidas a la elaboración del proyecto y, a continuación, las que hacen referencia al proceso de difusión y debate entre la Comunidad Educativa

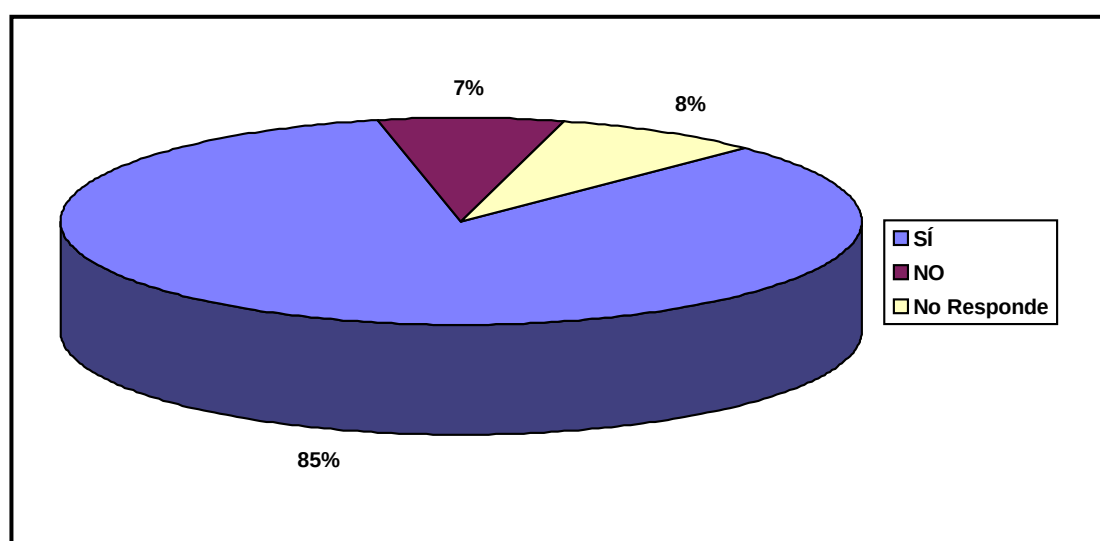
9.1. Elaboración del Proyecto de Dirección

La elaboración del Proyecto de Dirección constituye una realidad compleja, en la cual deben tenerse en cuenta múltiples aspectos: la situación coyuntural, las concepciones en torno a la dirección y al proyecto de dirección, las posibilidades de dedicación a elaborarlo, la formación recibida, el grado de cohesión del equipo, las relaciones interpersonales existentes entre los diversos miembros del equipo, el clima en el que se lleva a cabo el proceso electoral... a lo cual hay que añadir que se trata de una tarea difícil, que requiere un grado de reflexión y madurez personal notable, que debe realizarse en unos momentos de convulsión, tanto personal como institucional, y, por tanto, es posible que no se cuente con el tiempo necesario para ello, que se prioricen aspectos de relación interpersonal, etc. Como hemos argumentado en ocasiones anteriores...

“No se recuerda como una tarea provechosa, ni tampoco se piensa que haya tenido repercusiones notables en el ejercicio directivo. En algunos casos se considera que lo verdaderamente importante es contar con la aceptación del claustro y del consejo escolar : “para eso no hace falta escribir un papel, la gente ya te conoce, sabe como eres y como vas a actuar como director” ; en otros casos, se entiende como una obligación legal : “un requisito que se debe aceptar si uno quiere ser director” ; en otros casos, se argumenta que la falta de candidatos lo convierte en requisito superfluo : “aún gracias de encontrar gente dispuesta a serlo para que, además, se le venga con la exigencia de elaborar un proyecto”. Finalmente, en la mayor parte de las ocasiones, se nota que se ha elaborado sin tener claro ¿para qué ha de servir?, ¿qué sentido tiene?, ¿cómo debe hacerse?...y, sobre todo, se nota que se hace con prisas, coincidiendo con el fin del curso (casi sin tiempo material para pensarlo y debatirlo en el seno del equipo directivo), con la urgencia que impone un proceso electoral excesivamente ajustado, teniendo demasiado presente la fecha límite para presentarlo al Consejo Escolar.”

(TEIXIDÓ I OTROS, 1999 :35)

Ello no obstante, constituye una exigencia lógica; cuando uno se plantea acceder a la dirección en seguida se preocupa por ¿qué problemas deberá afrontar? y por ¿cómo va a hacerlo?, aspectos que, en definitiva, constituyen la base de todo proyecto. Así lo ratifican los directivos en ejercicio. Al preguntarles si, antes de acceder al cargo, se plantearon cuáles iban a ser las líneas básicas del ejercicio directivo, la mayor parte de ellos responden afirmativamente (84,3%) ; sólo un 7,4%, afirma que no se lo planteó¹⁷.



9.1. ¿Te planteaste cuáles iban a ser las líneas básicas del ejercicio directivo?

Al interesarnos, a través de una pregunta abierta, por la manera cómo los directivos se plantean, previamente al acceso al cargo, qué van a hacer y cómo van a actuar cuando lo ejerzan, nos encontramos con un amplio abanico de respuestas que, a grandes rasgos, podemos ordenar en cuatro grandes categorías. A saber :

a) A través de un proyecto. Algunas respuestas hacen referencia explícita al proyecto : “Presentando a mis compañeros un programa de dirección” (47) ¹⁸, “De forma breve y concisa, a través de un proyecto que se pudiera cumplir” (61) ; “A través del Proyecto de Dirección del centro” (100), “Analizamos los problemas por los que atravesaba el centro y los que se preveían para el futuro y proponiendo formas de sortearlos” (108),

¹⁷ Entre los que responden negativamente, en un par de casos, en la opción abierta que se da a continuación de la pregunta responden que se lo plantearon con posterioridad : “ Fue posteriormente al nombramiento” (68)

“Escribiendo algunas líneas de actuación interna del equipo directivo” (116). b) A través de un trabajo colaborativo realizado con el equipo directivo, fomentando la participación del claustro, los padres, etc.: “Nos lo planteamos conjuntamente las tres personas que formamos el equipo, desde una perspectiva continuista dado que dos personas del equipo anterior se iban de la escuela” (51), “Haciendo un análisis de la situación del centro, hablando con profesores, APA y alumnos” (29) ; “Hablando con las personas que formábamos el equipo” (95) ; “Hablando con los compañeros, con los padres... partiendo de la realidad del centro” (121)

c) Enumerando y comprometiéndose con los principios básicos que van a regir el ejercicio de la dirección¹⁹ : “Democracia, tolerancia, acceso a toda la información por parte de todos, participación en la toma de decisiones” (13), “Decisiones democráticas del claustro e implicación general de los maestros en el proyecto. Más que dirigir, compartir y animar al grupo” (27), “Información, participación y equilibrio profesores-padres-alumnos” (32), “Manteniendo los principios pedagógicos, participando y elaborando nuevos proyectos, delegando responsabilidades, haciendo equipos de trabajo” (41), “Organizando la escuela desde el interior y cambiando su imagen exterior” (52)...

d) Finalmente, se enumeran un conjunto de argumentos coyunturales, que adquieren sentido en cada caso particular : “Continuidad con la línea de la anterior dirección” (2), “Empezar con la ESO adaptada. Diseñar créditos variables prácticos” (38), “Modifiqué un poco lo que ya había planteado la primera vez que me presenté” (63), “Tenía que poner en marcha un centro nuevo ; más que plantearme líneas básicas era una cuestión de supervivencia”, (105), “Situando el centro en el contexto histórico (tipo de centro) y de la comarca” (113).

En síntesis, pues, cabe afirmar que existe una preocupación previa al ejercicio del cargo por plantearse ¿qué se va a hacer?, ¿de qué manera?, ¿con qué recursos?, ¿bajo qué planteamientos?, ¿en qué circunstancias? Sea cual fuere la denominación que se le otorgue, a grandes rasgos, responde al concepto de Proyecto de Dirección. Ello no

¹⁸ La cifra entre paréntesis alude al número del cuestionario donde aparece la respuesta citada.

¹⁹ Se trata del conjunto de principios inspiradores de la acción directiva que piensa llevarse a cabo a los que TEIXIDÓ I OTROS (1999 :69-72) aluden bajo el epígrafe “Visión de la dirección”, entendiéndolo como un aspecto del cual debe darse cuenta en el Proyecto de Dirección

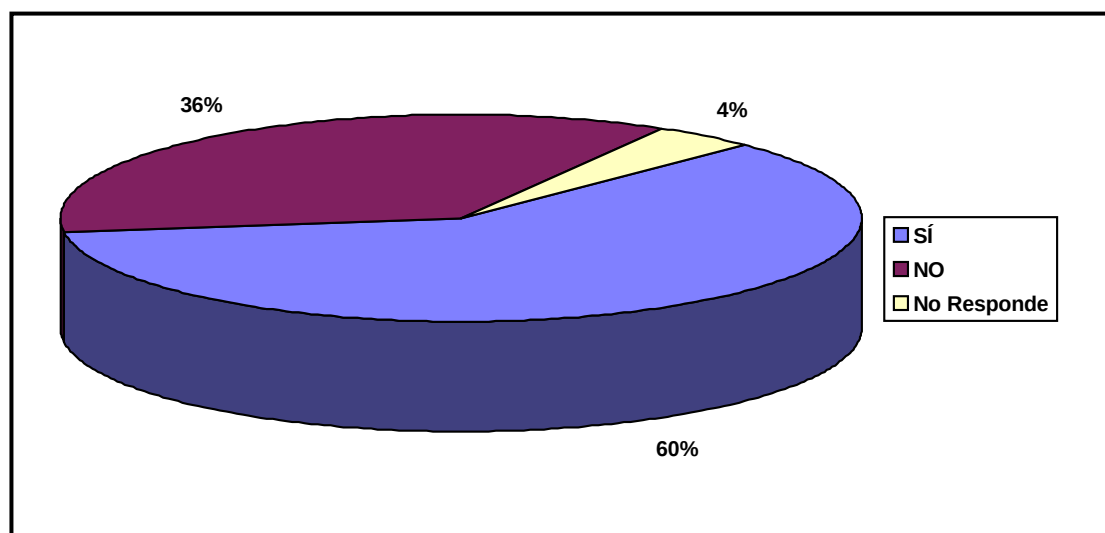
significa que, forzosamente, dé lugar a la redacción de un documento escrito que posea los rasgos formales que caracterizan un proyecto. En algunos casos, es posible que así sea ; en otros, puede que sea un documento de dos hojas y, en otros, puede que ni tan siquiera se escriba nada. Ahora bien, parece la necesidad de plantearse, de manera anticipada, la acción directiva es de aceptación generalizada.

Ante esta situación parece relevante profundizar en las concepciones de los candidatos a la dirección referidas a la elaboración del PdD, es decir, ¿cómo lo perciben?, ¿para qué creen que sirve?, ¿cuáles fueron las principales dificultades experimentadas a lo largo del proceso de elaboración ?, etc.

9.1.1. De la prescripción legislativa a la realidad de los centros: algunas percepciones referidas al Proyecto de Dirección

La elaboración del Proyecto de Dirección es prescriptiva. Como se ha puesto de manifiesto en 1.2., así se determina en la LOPEGCD y en las demás disposiciones que la desarrollan. Ahora bien, ello no implica, que tal prescripción se cumpla, es decir, que se presente un Proyecto de Dirección escrito previamente a la elección

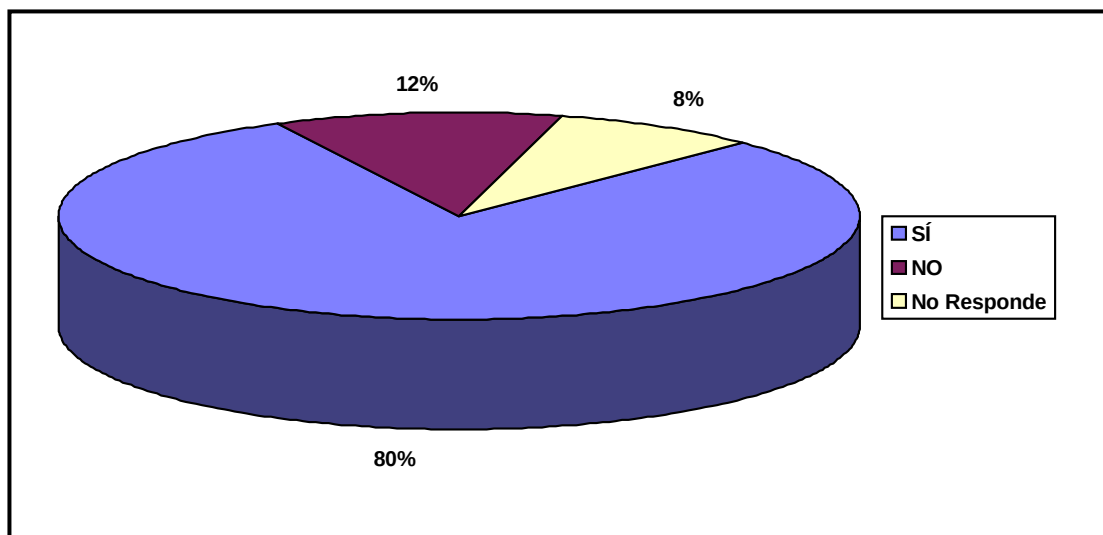
De los 121 directores que responden la encuesta, un 35,5% responde que no elaboró ningún proyecto de dirección en el momento de acceder al cargo.



9.2.¿Elaboraste un Proyecto de Dirección ?

En algunos casos este olvido puede ser achacado al desconocimiento; pero no en todos, dado que el 80,3% de los mismos declaran que eran conocedores de esa obligación legal y, en cambio, solamente un 60,3% lo hace.

Son múltiples las lecturas y los interrogantes que pueden plantearse a partir de estos datos. Desde la óptica del sistema, cabría plantearse ¿cómo es posible que haya directores que desconocieran ese requisito?, ¿por qué razones accedieron al cargo sin cumplirlo?, etc. Pero no es esta la perspectiva que más nos interesa sino la de los protagonistas, es decir, la visión de los directivos : ¿por qué no lo elaboraron?.



9.3. ¿Conocías la exigencia de elaborar un Proyecto de Dirección como requisito para la presentación de la candidatura ?

Al explorar las razones por las cuales algunos directivos no elaboran proyecto alguno para acceder al cargo, dejando de lado argumentos coyunturales, se observa que un segmento de los directivos no lo cree necesario: lo considera algo superfluo, una exigencia burocrática... y, por tanto, o no lo elabora o bien redacta un documento formal, vacío de contenido.

En un punto opuesto, nos encontramos con directivos altamente concienciados de la conveniencia de llevar a cabo una análisis exhaustivo de la situación institucional y personal como paso previo a la elaboración de un proyecto de dirección, entendiéndolo como un elemento indispensable para la fundamentación de la propia acción y para obtener la legitimación de la Comunidad Educativa. Desde esta perspectiva, la

elaboración del PdD responde a una necesidad sentida por el propio equipo y no a una imposición externa.

Se trata de dos puntos de vista contrapuestos que, en última instancia, dependen de la concepción que tenga el directivo de la dirección y de la necesidad de trabajar a partir de un proyecto conocido y aceptado por la Comunidad. La exploración de las percepciones y concepciones expresadas por representantes de cada uno de los grupos nos permitirán comprender con mayor profundidad sus comportamientos.

9.1.1.1. El Proyecto de dirección como prescripción administrativa

Una línea de percepción en torno al Proyecto de Dirección consiste en identificarlo como un requisito burocrático para el acceso al cargo

“El Proyecto de Dirección que elaboramos fue totalmente formal. Cogimos la normativa y la seguimos. No intentamos hacer cosas nuevas ; nuestra intención era acabarlo cuanto antes.”

(Ent. 03 – Pág. 11)

En la base de tal percepción se encuentra el argumento que el proyecto, como documento, es algo prescindible. Lo verdaderamente importante son los principios y la actuación coherente con ellos; el hecho de escribirlos y plantearlos ante la comunidad educativa se considera accesorio

“Tener proyecto está bien, pero no es imprescindible. Considero que la gente ha de tener referentes. Estamos para servir y, a partir de esta idea, la gente puede decirnos esto es así y esto no es así. Es un compromiso a partir del cual se nos puede evaluar... Estamos expuestos a valoraciones y, en consecuencia, debemos saber corregir. Ahora bien, si están escrito o no... no creo que sea lo más importante. En nuestro caso, están escritos pero son muy genéricos.”

(Ent. 02 – Pág. 06)

o bien se considera que, dado el estrecho margen de maniobra que tienen los directivos no es necesaria la elaboración de ningún proyecto, pues tampoco está en sus manos la capacidad para ejecutarlo

“La idea de trabajar a partir de un proyecto estaría muy bien si la enseñanza en nuestro país no funcionara de la manera que funciona... Si tú, como director, no sabes muy bien para lo que sirves, ni sabes quien tienes por encima o por debajo. No creo que el Proyecto de Dirección tenga mucha utilidad en estos momentos, dado que la dinámica imperante en este centro es que los documentos escritos no valen para nada. Para ¿qué debe haber un Proyecto de Dirección si el Reglamento de Régimen Interno nadie se lo quiere leer?... ¿sí a un nivel más alto nadie nos controla?”

(Ent. 06 - Pág. 06)

En otros casos, si bien se considera importante, no se deja constancia escrita de los aspectos considerados; son tratados únicamente a nivel verbal.

“Nos lo planteamos. No quedó escrito pero lo dijimos en un claustro. En el caso que hubiera habido dos candidaturas, sí que lo hubiéramos hecho de una manera más detallada ; no hubiera quedado en cuatro palabras en el claustro sino que se habría escrito. Es uno de los aspectos que mejora cuando hay dos candidaturas.”

(Ent. 15 – Pág. 11)

En resumen, pues, en la base de la no presentación del Proyecto de Dirección o bien de la redacción de un documento formal, elaborado únicamente con la intención de superar el escollo administrativo, dejando a parte razones personales (desconocimiento, comodidad, falta de formación...) se encuentra la percepción que se trata de algo sin sentido, que responde únicamente a exigencias externas, que no merece la pena dedicarle esfuerzo...,

9.1.1.2. El Proyecto de dirección como necesidad sentida

Una percepción contrapuesta a la anterior en relación con el proyecto de dirección lo identifica con una necesidad sentida por los propios candidatos a la dirección, desde una triple perspectiva: por un lado como la asunción de un compromiso ante la comunidad educativa.²⁰

“La elaboración del PdD es positiva y te condiciona. En el momento que te paras y lo escribes, reflexionas, pero también te condiciona, te ata... Ir decidiendo sobre la marcha no es bueno. Debes pararte a pensar qué quieres hacer y hacia donde debes ir. En ese procesos debes ser consecuente con lo que te comprometiste al acceder al cargo.”

(Ent. 11 – Pág. 12)

por otro lado, como elemento que permite y exige la cohesión del equipo directivo, con la incorporación de puntos de vista divergentes, también del resto del profesorado y de los diversos estamentos de la comunidad, con la idea de construir un proyecto que implique a todos y que permita la suma de esfuerzos

“Cuando hubimos decidido que los seis nos presentaríamos como equipo directivo, vimos claro que debíamos partir de unos objetivos comunes, que debíamos construir un proyecto. Aunque sólo fueran cuatro cosas de lo que pensábamos que había que hacer. Nos pareció necesario que la gente supiera exactamente lo que haríamos y lo que supondría este cambio. Había algunos miedos, recelos... Por tanto, había que planificarlo y explicarlo bien.”

(Ent. 08- Pág. 09-10)

²⁰ Desde esta perspectiva, uno de los directores entrevistados argumenta que “no presentar un programa de dirección significa menospreciar el trabajo que uno hace”. (Ent. 12 – Pág. 10)

y, finalmente, por otro lado, como elemento de legitimación de la acción directiva que se va a llevar a cabo, la cual debe ser coherente con las intenciones y propuestas efectuadas

“Puedes decir a la gente que realizas una determinada actuación, la puedes defender, porque te han votado... y tu puedes sacar el papel y recordar que cuando te votaron lo aceptaron. Puede defender una manera de actuar, unos determinados proyectos... porque figuraban en tu proyecto. Puede que la gente se lo mirara o no... pero tu actúas coherentemente.”

(Ent. 20 – Pág. 06)

“Coger la dirección de un centro sin un programa es un mal punto de partida. Ha de ser un instrumento para que todo el mundo sepa cuáles son tus objetivos para los próximos cuatro años. Que quede claro, y escrito, para que si alguien, algún día, quiere cuestionar algún aspecto, lo pueda hacer... y para que la propia dirección se sienta legitimada en su actuación: esto es lo que pone el PdD, esto es lo que yo presenté en su día y esto es lo que se ha conseguido. Pienso que debe ser obligatorio presentarlo; no quiero decir que deba tener quince páginas o más pero debería haber un mínimo que marcara la pauta de aquella persona para los próximos cuatro años.”

(Ent. 12 -Pág. 10)

Desde esta perspectiva, el Proyecto de Dirección no es el resultado de una exigencia normativa sino que constituye una necesidad percibida y expresada por los propios directores

“El Proyecto de Dirección pienso que no debería salir de la normativa. Debería salir de nosotros mismos. Si haces el PdD y lo tienes aparcado y no lo utilizas, mal. Debemos creer en el documento, trabajar a partir de él : ¿qué nos queda por hacer?, hacia ¿donde debemos ir?, ¿nos hemos olvidado algún apartado?...Yo lo tengo muy claro. En estos momentos mi objetivo prioritario son los valores ; voy a luchar para implicar a todo el centro y acabaremos consiguiéndolo. Así, voy analizando si lo que se va consiguiendo tiene una cierta coherencia con el proyecto. Algunos directores no quieren ni oír hablar del proyecto ; para mi, es incomprensible.”

(Ent. 12 – Pág. 12)

en un proceso de desarrollo institucional que debe quedar ubicado en el marco de un proyecto de centro y se concreta a través del Plan Anual

“El Proyecto de Dirección debe estar de acuerdo con el PEC y, por tanto, va muy ligado a los aspectos que allí se determinan.”

(Ent. 12 – Pág. 11)

“Consideramos que debemos ser autoexigentes en el cumplimiento de lo que nos propusimos. Por eso, los objetivos que figuran en el PdD los hemos repartido en cuatro cursos y, a partir de ellos, se configura el Plan Anual de cada curso. De esta manera se evita que el proyecto se quede en un cajón y ya nadie se acuerde de él. El PdD es la biblia del equipo directivo.”

(Ent. 14 – Pág. 10)

En síntesis, se exponen dos percepciones diametralmente opuestas sobre el proyecto de dirección. A menudo, no obstante, los directivos se sitúan en posiciones ambivalentes : por un lado destacan algunos puntos críticos y, por otro, consideran sus virtudes. En cualquier caso, un elemento determinante en la elaboración del PdD y en su posterior desarrollo, más allá de la obligación legal de presentarlo, viene dada por los factores mentales analizados.

9.1.2. Utilidad percibida.

La elaboración del Proyecto de Dirección comporta un notable esfuerzo para los candidatos a la dirección que debe llevarse a cabo en unos momentos de gran actividad relacional: reuniones, charlas, etc. a la vez que debe simultanearse con el trabajo habitual. Ello hace que en algunas ocasiones sea percibido como una carga adicional, en el sentido de: “Como si no fuera bastante complicado animarte a presentarte, buscar las personas del equipo, hablar con unos y con otros...y, encima, te vienen con la exigencia de elaborar un proyecto”, lo cual nos lleva a la concepción burocrática del proyecto presentada en el epígrafe precedente.

En la toma de decisión en torno a la conveniencia de dedicar tiempo y esfuerzo a la elaboración del Proyecto de Dirección las expectativas que se tengan en cuanto a su utilidad van a resultar clave. Si se elabora esperando que sea un instrumento útil: para la previsión de dificultades, para la cohesión del equipo y, en definitiva, para el ulterior ejercicio de la acción directiva, se afrontará desde una perspectiva positiva, sin regatearle esfuerzos y dedicación. En cambio, si se ve como una imposición de poca o ninguna utilidad, se optará por “cubrir el expediente”.

En líneas generales el Proyecto de Dirección es percibido como un documento necesario, del cual se destacan diversas virtualidades : a) constituye un elemento para la reflexión, tanto individual como del conjunto de equipo directivo ; b) facilita la difusión del proyecto entre la comunidad educativa y c) constituye un elemento de referencia para el ulterior ejercicio de la acción directiva.

“Considero que el Proyecto de Dirección es absolutamente necesario. La razón por la cual pretendes acceder a la dirección de un centro es porque quieres realizar un proyecto de escuela y, por tanto, debes tenerlo en la cabeza y, además, hacer que llegue a los demás, darlo a conocer. A mi me ayudó mucho poner por escrito las líneas maestras, las ideas. Ahora lo volvemos a leer y vemos que faltan cosas, que algunas las diríamos de otra manera, que olvidamos esto o lo otro. Seguramente ahora no haríamos el proyecto igual pero en aquel momento, dada la situación de la escuela, era lo que pensábamos.”

(Ent. 07 – Pág. 08)

La elaboración de un proyecto, en primer lugar, representa un reto para quien debe realizarla. Supone, por tanto, una oportunidad para el aprendizaje, para el crecimiento personal, para el análisis sosegado de la situación institucional, para plantearse estrategias de abordaje de los problemas, para formar un equipo de trabajo... en síntesis, para avanzarse en tiempo en el ejercicio de la dirección.

“Cuando vas escribiendo, recoges las opiniones de los miembros del equipo. Este ayuda a conocer como piensa cada uno. Es muy importante conocer como piensa la gente que está a tu alrededor.”

(Ent. 16 -Pág. 14)

“Es útil para reflexionar, para pensar lo que quieres hacer y lo que debe hacerse.”

(Ent. 10 – Pág. 13)

“Te obliga a hacer un análisis, a pensar donde estamos, tanto el centro como nosotros. A pensar cuáles eran nuestras actitudes en relación a los cambios que teníamos que afrontar. Fue una manera de llevar a cabo un proceso de maduración en relación a la tarea que debíamos afrontar.”

(Ent. 15 – Pág. 11)

Entenderlo como un elemento básico de fundamentación de la acción directiva, lleva a afirmar que reviste mayor importancia para el propio equipo directivo que para el resto de miembros de la comunidad educativa a quienes se dirige

“A nosotros nos fue muy útil. Quizá no lo fue tanto para el resto de la gente, ya que de los 20 puntos que se señalaban, se fijan únicamente en dos o tres. A nosotros, como punto de partida, nos fue muy útil.”

(Ent. 08 – Pág. 11)

En segundo lugar, se destaca la utilidad del Proyecto de Dirección como instrumento de difusión de las motivaciones, las intenciones y los objetivos de trabajo que se propone la candidatura, a partir de lo cual espera obtener la confianza del Consejo Escolar. Se trataría de un procedimiento similar al que llevan a cabo los partidos políticos ante la convocatoria de elecciones: establecen un programa electoral con el que esperan cautivar a los electores.

“Es positivo y útil porque te obliga a explicar ante el claustro cual es tu visión del centro en aspectos como el funcionamiento cotidiano, la toma de decisiones, etc.”

(Ent. 09 – Pág. 10)

“Debería servir para que la gente con quien trabajas, y que ha de mostrarte su apoyo a través del voto, conozcan tu forma de actuar.”

(Ent. 11- Pág. 12)

Si bien, dada la naturaleza sociopolítica del modelo directivo participativo, esta pudiera ser una utilidad teórica del PdD, ello no obstante, esta perspectiva no se corresponde exactamente con la realidad, dado que en un centro educativo todo es más cercano, más accesible, la gente se conoce... y, por tanto, por encima del programa están las personas, sus percepciones mutuas, su coherencia...

“La gente ha de conocer como respiras, si eres autoritario, etc. La gente ya sabe como eres ; no creo que el Proyecto de Dirección ayude a decantar el voto hacia un lado o hacia otro. La gente ya sabe como actúas.”

(Ent. 11 – Pág. 12)

lo cual no invalida, no obstante, el valor intrínseco del Proyecto de Dirección para dar a conocer un proyecto de actuación para cuatro años, el éxito del cual se basa en la colaboración de las personas. Para ello es indispensable que lo conozcan

“Todo el mundo debe conocer qué tareas deberá llevar a cabo. Para obtener su colaboración, en primer lugar deben conocer lo que debe hacer. Si fuera un modelo directivo de corte autoritario, no haría falta. Siendo un modelo participativo, la única forma de arrancarlo es informando e intentando implicar a todos los miembros de la Comunidad Educativa.”

(Ent. 02 – Pág. 06)

En último lugar, respecto a la percepción del Proyecto de Dirección como un instrumento útil para legitimar la acción directiva, no nos extenderemos ahora sobre esta cuestión dado que será tratada más adelante (Cf. 9.1.3.3.)

9.1.3.Otros factores mentales en torno al Proyecto de Dirección

Al inicio del capítulo (Cf 9.1.1.) se ha puesto de relieve la influencia de las concepciones personales en la elaboración del PdD. Según se entienda como una imposición administrativa o como una necesidad sentida, dará lugar a procesos de elaboración, trabajos y resultados esencialmente distintos. A continuación se ha intentado conocer qué utilidad atribuyen los directivos a la elaboración del proyecto. Se ha otorgado una relevancia mayor a estos factores entendiendo que influyen decisivamente en todo el proceso. Ello no obstante, cabe señalar la existencia de otras percepciones, tal vez de rango menor, que también tienen incidencia sobre el Proyecto de Dirección: el tipo de documento esperado como resultado del proceso de elaboración; el carácter abierto del documento; la expresión de un compromiso ante la comunidad,

los contenidos o ideas básicas, la visión de la dirección que de él se desprende, etc. Se procede a considerarlas, una a una

9.1.3.1. Tipo de documento

La elaboración del Proyecto de Dirección siguiendo los pasos aconsejados por la metodología de elaboración de proyectos en ámbitos sociales conlleva la realización de un proceso de reflexión personal, de análisis del contexto, de prospección de futuro y de formulación de objetivos y propuestas concretas de acción. Deben atenderse los diversos ámbitos de actuación del centro educativo, lo cual, en caso de llevarse a cabo de una forma rigurosa, da lugar a documentos de dimensiones notables, a la vez que demanda una mayor dedicación por parte de los autores, tanto en la tarea de intelectual de diagnóstico de necesidades, prospectiva y formulación de propuestas como en la propia redacción y composición formal del documento.

Ante esta situación se detectan posicionamientos personales que abogan por una mayor simplicidad

“El PdD era poca cosa : dos folios. La gente ya nos conocía porque habíamos estado en el cargo con anterioridad. Para nosotros eran muy importantes los valores, el saber estar, el saber convivir. Así lo expusimos.”

(Ent. 13 – Pág. 07)

argumentando que debe ser un documento que invite a leerlo, que no requiera mucho esfuerzo, que suscite debate ...

“Elaboramos un documento con lo que pensábamos sobre el centro. Se concretó en quince líneas básicas que se presentaron al Claustro y al Consejo Escolar (...)

No me convence la idea de hacer un documento grande para que nadie se lo lea. Pienso que es mejor presentar un folio y que todo el mundo lo lea y lo entienda, de una manera más sencilla. No creo que deba presentarse un dossier ; además, yo sería incapaz de hacerlo, simplemente porque sé que no se lo van a leer.”

(Ent. 05 – Pág. 05)

El concepto del cual se parta tendrá una importancia crucial en el resultado final. En la propuesta de retos de mejora debe partirse de los constructos mentales de los candidatos y, a partir de ahí, facilitar técnicas, instrumentos, modelos... que faciliten e ilustren el camino.

9.1.3.2. *Carácter abierto*

El Proyecto de Dirección es, de una manera clara e inequívoca, un documento abierto, sometido a una continua adecuación a las circunstancias por las que atraviesa la institución. Por otro lado, si se tiene en cuenta que el logro de sus objetivos únicamente es posible a partir de la colaboración, su elaboración no debe ser entendida como una responsabilidad exclusiva del equipo directivo (Cf. 9.1.1.) sino que debe estar abierto a las aportaciones y sugerencias de los demás.

“Explicamos nuestro proyecto al conjunto del profesorado en un claustro: dimos cuenta de las razones que nos motivaban, explicamos porque queríamos tirar todo aquello hacia delante. Para ello les preparamos un pequeño dossier. (...) Se trataba de propuestas para discutir, no líneas o ideas cerradas, sino propuestas para ser habladas y aprobadas. No se enfocaron las reuniones desde la óptica de explicar lo que debía hacerse sino de lo que se había de discutir o acordar.”

(Ent. 03 – Pág. 11)

“Seguramente, si ahora nos reuniéramos las personas que elaboramos el Proyecto, algunos dirían que ya no se acuerdan ; otros señalarían “esto lo hicimos ; eso, no....” Algunas cosas que pensábamos que serían muy importantes, no lo han sido tanto ; en cambio, algunas cosas que pensábamos que no lo serían o que ni tan siquiera nos habíamos planteado, lo han sido mucho. Creo, por tanto, que el PdD no debe ser una cosa cerrada. Habría que efectuar una valoración al final de cada año. Nosotros la hicimos, pero informalmente. Cuesta encontrar el momento oportuno.”

(Ent. 08 – Pág. 12)

Concebir el Proyecto de Dirección como un documento abierto, desde la doble perspectiva señalada: sujeto a revisión y receptivo a las aportaciones de la comunidad, le confiere una mayor vitalidad, es decir, evita que se convierta en un documento de cajón para ser una guía de la acción cotidiana.

9.1.3.3. *Compromiso ante la comunidad*

El PdD constituye una declaración ante la Comunidad Educativa de la intenciones y los objetivos que van a guiar el ejercicio de la acción directiva ; desde esta perspectiva aporta transparencia democrática al proceso lo cual, una vez logrado el apoyo de la comunidad educativa, otorga legitimidad ante el colectivo, a la vez que constituye un reto de coherencia para el propio directivo

“Si tu te presentas a un cargo por cuatro años debes explicar a la gente cuales van a ser tus líneas de actuación, para que la gente lo sepa y conozca, por tanto, a quien vota para director. A partir de ahí, la gente tiene muy claro cual es tu manera de actuar. Recuerdo que el segundo año tuvimos que sacar el PdD y volverlo a comentar porque había una persona

puso en duda una actuación nuestra. Entonces le dijimos que lo que estábamos haciendo era lo que estaba escrito en el documento. Nos ha ido muy bien tenerlo escrito porque constituye un soporte a tu actuación. Por otro lado, si haces algo que no es coherente con lo expuesto, entonces sí que te lo pueden echar en cara.”

(Ent. 05 – Pág. 05)

que, en determinadas ocasiones, cuando hay que afrontar situaciones de división interna en las que es imposible llegar al consenso, donde la posición adoptada por el equipo directivo va a ser un elemento determinante (a menudo, con opciones e intereses contrapuestos en el propio seno del equipo directivo) va a ser determinante, la coherencia con los objetivos y principios expuestos constituye una prueba de fuego para el afianzamiento de un liderazgo democrático

“Se trata de un proyecto singular que, en determinados casos, deben llevarse a cabo actuaciones previstas, aunque no se haya llegado al consenso. Personalmente, me planteé si seríamos capaces de animarnos ante una cosa en la que no todos estábamos de acuerdo.”

(Ent. 14 – Pág. 11)

La percepción del proyecto como un compromiso ante la comunidad, por tanto, presenta una doble lectura para el directivo. Por un lado, constituye un elemento de legitimidad democrática a la hora de tomar decisiones difíciles o impopulares; por otro lado, no obstante, constituye un atadura que facilita que se le someta a un examen continuado de coherencia entre las intenciones manifestadas por escrito y la acción cotidiana.

9.1.3.4. Contenidos

Ante el reto de elaborar un proyecto cada uno parte de algunas ideas previas sobre su contenido, es decir, qué aspectos deben figurar en el proyecto.

A grandes rasgos se advierte en la base de los proyectos se halla una idea o aspecto básico en torno al cual se articula: una motivación básica, la intención última que anima y legitima a los candidatos a presentarse. Se trata de la síntesis máxima del proyecto. Algunas veces se puede formular con una sola frase e, incluso, mediante una palabra clave. Podría equipararse a lo que en la literatura referida al liderazgo es conocido por “misión”. Puede ser la motivación interna que impele al candidato a presentarse o también puede responder a una exigencia externa, a manera de obligación moral ante el colectivo. Constituye una respuesta a la pregunta ¿para qué me presento?

“Ent : Cuáles son las líneas básicas del proyecto ?

Dir : Construir una verdadera comunidad. Lograr la participación de los padres, la colaboración y el buen entendimiento entre todos constituye la principal prioridad.”

(Ent. 01 – Pág. 06)

“Valoro mucho las relaciones. Me presentaba a la dirección para sofocar el ambiente de crispación. Esto me daba miedo. No es lo mismo trabajar en un ambiente de relaciones personales que favorecen el trabajo que hacerlo en situaciones que fomentan el mínimo esfuerzo.”

(Ent. 03 – Pág. 06)

“La principal idea que me movió a presentarme es evitar que el centro se polarice. La división en sectores sería negativa ; cuando unos harían una propuesta, los otros no querrían y, así, sucesivamente. Mi idea era que la gente permaneciera unida, que no hubiera enfrentamientos ... Es muy simple, si evitas el conflicto se trabaja mucho más a gusto.”

(Ent. 10 – Pág. 12)

a partir de ahí, se procede a dar cuenta del aspecto central del proyecto. Bajo fórmulas organizativas (por ámbitos, de forma lineal, priorizándolos por orden de importancia, ordenándolos por niveles educativos, etc.) y denominaciones (objetivos, propósitos, intenciones, líneas de actuación, propuestas de trabajo, etc.) se presentan las propuestas de futuro, con un nivel de concreción variable : en algunos casos, se limita a la formulación de intenciones programáticas, en otros, se concretan actuaciones, teniendo en cuenta los diversos factores que van a incidir en su puesta en práctica. Los ejemplos son diversos, únicamente cabe acudir al análisis de los proyectos presentados.

En cualquier caso se pone énfasis en la necesidad de conocer a fondo el centro, es decir, de poseer una visión global de él, como elemento clave para la realización de un buen proyecto

“(En la realización del PdD) habría de tener una visión muy clara de la realidad, de donde se encuentra el centro. Se han de marcar las prioridades, las inquietudes ante la realidad observada. Creo que, en los momentos actuales, desde un punto de vista estructural, la escuela está bien ubicada, si tenemos en cuenta su relación con las instituciones locales, el AMPA y el Claustro. Entonces, debemos ver qué se puede hacer a nivel pedagógico. Respecto al claustro, hay que ser realista y contar con lo que se tiene. Como escuela pública, puede que tengas unos planteamientos pedagógicos muy avanzados pero, dependiendo de la gente que tengas, estas intenciones deben menguar para adecuarse a la realidad y avanzar todos juntos, aunque sea poco a poco. Los planteamientos pedagógicos, por tanto, deben supeditarse al claustro que te toca.”

(Ent. 03 – Pág. 12)

“Como director creo que debo formarme un punto de vista global, lo más global posible. A menudo los diversos sectores parten de puntos de vista individuales ; les cuesta mucho entender determinadas actuaciones o decisiones porque el alumno sólo piensa en él ;

el padre, en sus hijos... Como director y como equipo directivos se deben tener en cuenta todos los aspectos ; esto es importante y difícil a la vez.”

(Ent. 11 – Pág. 12)

El acierto en la realización del diagnóstico de las necesidades institucionales así como de la capacidad de previsión de los retos a afrontar son elementos clave. Si se producen errores en el análisis prospectivo que ha de servir de base al proyecto, todo lo demás carece de sentido.

“No estábamos preparados para este cambio; sobre todo, en lo referente a infraestructuras. No tuvimos en cuenta las consecuencias y hemos quedado desbordados. Cada día damos de comer a 240 personas sin tener comedor. Yo nunca había dado de comer a nadie y, cuando me presenté, ni se me pasó por la cabeza (...)

Un ejemplo gráfico. En etapas anteriores, en la elaboración de horarios, el de COU era el primero porque era el más complejo. Ahora es el último ; todo lo demás es tan complicado que el COU resulta sencillo. Cuando me presenté, no sabía esto ; no me lo imaginaba, ni se podía intuir.”

(Ent. 16 – Pág. 01)

Habrá que empezar de nuevo, incorporando aquellos aspectos imprevistos que, en mayor o menor medida, reclaman una reformulación del proyecto

9.1.3.5. Visión de la dirección

El último aspecto que vamos a considerar en este apartado de concepciones en torno al proyecto educativo hace referencia a lo que, utilizando la nomenclatura establecida en TEIXIDÓ Y OTROS (1999:69), denominamos “visión de la dirección” entendido como la formulación explícita, en el Proyecto de Dirección, de los valores, las actitudes y los principios que, en el marco de un modelo participativo, van a tener en cuenta los directivos como rectores de su actividad cotidiana.

Se detectan posicionamientos personales en torno al modelo participativo que justifican una determinada concepción de la dirección

“He optado por dialogar con la gente ; algunas veces me ha salido bien y otras mal. Pero, que yo recuerde, no he recorrido nunca a la expresión “Mira, yo soy el director...” No recuerdo que haya sucedido nunca. Es posible que haya habido malas interpretaciones de la gente, que han creído que mis intervenciones iban en ese sentido, de uso de la autoridad...”

(Ent. 03 – Pág. 08)

“La verdadera autoridad te la da o te la niega el claustro. Ahora bien, el claustro lo primero que quiere es que se resuelvan sus problemas ; cualquier otra cosa que tu hayas pensado, que vaya dirigida a la comunidad, es mal vista.”

(Ent. 16 – Pág. 15)

lo cual se concreta en actitudes y maneras de trabajar ante la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, la participación en la toma de decisiones, el rol ante la Administración, el ejercicio de la autoridad, etc.

“Pienso que el trabajo de un directivo es coordinar. Siempre me he sentido más coordinador que director ; nunca me ha gustado dar órdenes, ni salir en la foto. Lo que siempre me ha gustado es coordinar cosas, cuando no he estado de acuerdo con algo, hablarlo, mirar el porqué y buscar soluciones.”

(Ent. 16 – Pág. 10)

“El modelo directivo que se intentó impulsar fue colegiado, tanto a nivel de coordinadores como de claustro. Sobre todo, a nivel de coordinadores ; la reunión semanal que hacemos con ellos tiene una importancia clave en la dirección del centro. Cualquier decisión importante en el centro se toma de manera descentralizada. Normalmente no se hace en el claustro, dado que somos treinta personas, pero, como mínimo, sí que se hace en la reunión de coordinadores.”

(Ent. 09 – Pág. 08)

Plantearse y explicitar la visión de la dirección de la cual se parte aporta una mayor legitimidad moral al directivo ante la comunidad, en tanto que conlleva la exigencia de llevar a cabo una acción directiva coherente con lo expuesto. Por otro lado, requiere una notable formación y madurez personal para ser afrontado de manera abierta. Así se explica que, en determinadas ocasiones, el candidato a director reconozca sus debilidades y opte por obviar estas cuestiones.

“En cierta manera, hicimos un Proyecto de Dirección “light”, sin comprometernos demasiado en lo que decíamos y, por tanto, sin la necesidad de profundizar en nuestras propias concepciones de los que debía ser la dirección.”

(Ent. 13 – Pág. 09)

Las concepciones en torno al PdD que se ha presentado y analizado a lo largo del epígrafe, por tanto, son elementos a considerar al afrontar el proceso de elaboración. Conocer o inferir los factores mentales de los candidatos ayuda comprender (interpretar, atribuir significado) a sus actuaciones y, también, contribuye al desarrollo personal del candidato.

9.1.4. Proceso de elaboración

El proceso formal de elaboración del Proyecto de Dirección normalmente se lleva a cabo una vez se ha configurado el equipo directivo, lo cual implica que, en la mayor parte de los casos, ya se han realizado acciones de fundamentación y de diagnóstico de la situación institucional, a lo largo del proceso de fundamentación de la toma de decisión de presentar la candidatura. La redacción y formalización del

documento se desarrolla en el período de tiempo, forzosamente breve, que transcurre entre la determinación de los miembros de equipo directivo²¹ y su presentación ante el Consejo Escolar, lo cual, a menudo conlleva prisas, dificultades para encontrar momentos de sosiego para reunirse y hablar de los elementos definidores del proyecto, etc.

En el intento de caracterización de los procesos de elaboración, advertimos que en algunos casos la realización del proyecto es el resultado de un trabajo llevado a cabo básicamente por el candidato a director

“Ent : ¿Quién elabora el Proyecto de Dirección ? ¿Lo hiciste tú o se hizo entre todos ?

Dir : Lo hice yo, después se lo pasé y si se vio alguna cosa que no gustó, entonces se modifico. Pero no se hicieron modificaciones de peso.

Ent : ¿Por qué crees que no dijeron casi nada?

Dir : No creo que fuera por comodidad. Fue como una deferencia hacia mi. Es aquello de “Hazlo tú y, después, lo miramos.”

(Ent. 01 – Pág. 05)

“No sé si es bueno o no, pero el Proyecto de Dirección lo elaboré yo, siguiendo un poco el plan de centro y, también, mis ideas. Se lo comenté a la secretaria; más que nada para tener la opinión de un compañero, a nivel confidencial. A la Jefe de Estudios se lo enseñé pero ella me daba su soporte de una manera incondicional. Prácticamente lo elaboré sola. La mayoría de las cosas del proyecto eran la continuación de lo que estamos haciendo. Lo reviso de tarde en tarde ; se trata de un proyecto de futuro con un objetivo prioritario : acabar lo que tenemos empezado.”

(Ent. 12 - Pág. 08)

En otros casos, en cambio, la autoría corresponde al conjunto del equipo directivo, siguiendo estrategias de elaboración diversas

“Los tres (miembros del equipo) teníamos en la cabeza lo que nos parecía importante. Cada uno lo escribió y, después, lo juntamos. Finalmente, yo acabe dándole la forma definitiva. Antes de darlo por bueno lo discutimos mucho entre los tres, sobre todo con la Jefe de Estudios, dado que es un proyecto muy pedagógico y, por tanto, ella tenía muchas cosas a aportar. En realidad, mi idea coincidía en un 90% con la suya; lo que hicimos fue ponerla en común e intentar explicarla a los compañeros.”

(Ent. 07 – Pág. 06)

si bien el candidato a dirección está llamado a asumir un mayor protagonismo, quizá como consecuencia de la mayor responsabilidad que va a recaer sobre sus espaldas una vez haya accedido al cargo

²¹ El equipo directivo no debe estar forzosamente determinado en el momento de proceder a la elaboración del PdD; sí debe estarlo, en cambio, a su conclusión, dado que la composición del equipo debe figurar en el proyecto. De todos modos, parece aconsejable que se determine con anterioridad, con lo cual se favorece su participación en el proceso.

“El proceso de elaboración del Proyecto de Dirección se llevó a cabo en equipo. Cada uno aportó elementos de su área. Los dos jefes de estudios elaboraron el área de organización ; el secretario y el administrador, el área económica ; la coordinadora, el área pedagógica y yo hice el área de dirección. No es un proyecto del director sino de todo el equipo. hicimos un primer esbozo y, entonces marqué unas líneas generales para todos : que cada área tuviera una parte de objetivos y una parte de líneas de actuación.”

(Ent. 14 – Pág. 08)

Una tercera posibilidad consiste en fomentar la participación del profesorado desde el momento en que se empieza a elaborar el proyecto, sin esperar a tenerlo terminado para presentarlo de una manera formal y recoger las sugerencias.

“Todo el programa de dirección se elaboró en la sala de profesores. Se intentó dar un enfoque distinto al funcionamiento del centro y se hizo una primera propuesta de como tenía que funcionar (...)

No lo hicimos entre cuatro personas sino con un grupo más amplio. Cuando no nos poníamos de acuerdo en alguna cosa, la aparcábamos y seguíamos con otra idea. (...)

Si no era en la primera lectura, era en la segunda o en la tercera ; renunciando unos a unas cosas y, otros, a otras. Siempre llegamos a un consenso. (...) Para que esto suceda creo que es necesario tener los objetivos claros pero también debemos saber que nunca se está en posesión de la verdad absoluta.”

(Ent. 16 – Pág. 13)

En otros casos, opuestos a los planteamientos anteriores, se opta por una estrategia de reserva, con un trabajo a la sombra, a la expectativa de como van a desarrollarse los acontecimientos

“Dir : Nosotros no dijimos nada a nadie. A parte de los seis que trabajábamos en ello, no dijimos a nadie que estábamos preparando un PdD. Más tarde lo hicimos público ; durante estos primeros tiempos fue algo nuestro. Cuando lo dimos a conocer fue como candidatos a equipo directivo ; entonces presentamos la candidatura y una fotocopia del proyecto de dirección a todos los profesores. A continuación, explicamos, individualmente y por grupos, lo que pasaría con el cambio. Había miedos y, por tanto, era indispensable explicarlo bien.

Ent : Desde la perspectiva que te da el tiempo transcurrido, valoras positivamente ese “secretismo” inicial ?

Dir : Sí. Nos dimos a conocer cuando todos teníamos claro que podíamos llevar hacia delante el proyecto. Nos habíamos cohesionado y nos sentíamos más seguros.

Dejamos por escrito lo que pretendíamos hacer en este centro durante cuatro años ; hasta donde pensábamos llegar con el cambio. Por eso no lo hicimos público hasta que lo tuvimos todo elaborado, pensado, cuando quedaba poco tiempo para el día de la elección.”

(Ent. 08- Pág. 10)

En cualquier caso, sea cual fuere el procedimiento utilizado, la estrategia seguida, el tiempo del que se disponga, el grado de cohesión del equipo... se pone de manifiesto que debe ser un proyecto original, fruto del análisis de la situación institucional y de la formulación de propuestas de mejora realistas

“Para hacer un PdD lo primer que hay que saber es con que recursos voy a contar. En mi caso, estoy en una situación caótica, aún no sé si el curso próximo voy a tener espacios para todos los alumnos. En otros casos puede que se cuente con un ámbito bien delimitado, un profesorado estable, etc. entonces puedes prever los equipos de coordinación, la dinámica de funcionamiento...”

Lo importante del Proyecto de Dirección es que sea una cosa vivida, real, fruto de tu propia experiencia. No debe copiarse el de otro instituto. Un PdD es útil cuando permite decir : quiero hacer esto, con estos recursos y en este tiempo.”

(Ent. 06 – Pág. 06)

A grandes rasgos, se pone de manifiesto, por tanto, la existencia de diversas prácticas en el proceso de elaboración del Proyecto de Dirección, en cada una de las cuales el candidato a director adquiere diversos niveles de protagonismo, tanto en lo que se refiere al trabajo intelectual de elaboración del documento, como al liderazgo del proceso y a la cohesión del trabajo colectivo.

9.1.5. Dificultades y problemas detectados.

La elaboración de un proyecto, sea cual fuere su naturaleza, constituye un reto para quien debe diseñarlo. Se trata de explicitar, de una manera comprensible, el objetivo que se pretende lograr y, a partir de ahí, establecer una estrategia de actuación para su logro, en la cual se prevean las diversas fases que van a seguirse, los recursos necesarios, la temporalización, etc. En definitiva, se trata de planificar; de avanzarnos en el tiempo.

En el caso de los proyectos sociales, donde el logro de los objetivos planteados requiere, de una manera inequívoca, la colaboración de los miembros de la organización, la elaboración de proyectos conlleva una mayor complejidad, dado que la dimensión técnica de la planificación debe ir acompañada de la dimensión humana : el liderazgo, la coordinación, la dinamización del proyecto van a tener mayor importancia que el propio proyecto. Se trata de cuestiones difíciles de definir, de dejar constancia de ellas en un documento formal. Todo ello hace que la elaboración del Proyecto de Dirección sea percibida como una tarea ardua y compleja por los candidatos y candidatas a la dirección. En primer lugar, implica esfuerzo, dedicación.

“La realización del Proyecto de Dirección implica que debes reunirte y dedicar muchas horas a ello. Cuando estas en la dirección tienes muchas cosas que hacer y pocas horas para estar en el despacho haciendo proyectos (...) Nosotros escribimos las líneas básicas de actuación: como se configuran los equipos docentes, las tutorías, los horarios...en un documento no muy extenso.”

(Ent. 20 – Pág. 11)

“La necesidad de poner por escrito lo que piensas de la escuela y hacia donde deseas que evolucione, de una forma comprensible, tanto para el Claustro como para el Consejo Escolar, supuso un esfuerzo; en primer lugar, para concretar nuestras ideas y ponerlas en común entre los miembros del equipo directivo. En estos momentos no sé como lo haría para comunicar mi idea del centro si no tuviera el proyecto.”

(Ent. 07 – Pág. 08)

Los posicionamientos personales ante la conveniencia de dedicar un tiempo y un esfuerzo extra a la elaboración del Proyecto de Dirección son diversos dependiendo de la actitud con la que se afronte el acceso al cargo. En algunos casos, se destaca que el volumen de trabajo y el incremento de dedicación horaria son compensados por la ilusión, por las ganas de afrontar nuevos retos.

“La elaboración del Proyecto de Dirección puede ser tediosa. Las cosas se hacen pesadas cuando se hacen sólo porque deben hacerse; si lo haces porque tienes ganas, no supone ninguna dificultad. Aunque puede haber diversas opiniones, creo que la ilusión es la base para avanzar. Elaborar el PdD no fue difícil para nosotras ; puede que fuera laborioso redactarlo y pasarlo a limpio, pero si lo haces con ganas y a gusto, no hay dificultades.”

(Ent. 13 – Pág. 08)

A la ilusión por asumir un reto, ante lo desconocido se contrapone la experiencia, la prudencia y el realismo de quienes afrontan la realización del Proyecto de Dirección desde una perspectiva de continuidad, lo cual implica que una mayor familiaridad y un conocimiento en profundidad de las necesidades institucionales

“Hicimos un plan de actuación que incluía los 10 ó 12 puntos principales. Más que de hacer un gran proyecto, se trataba de señalar los problemas que había que solucionar y las actuaciones que se llevarían a cabo. Esto, en nuestro caso, era más fácil pues afrontábamos la dirección desde una perspectiva de continuidad.”

(Ent. 20 – Pág. 10)

y también de las posibilidades y limitaciones que uno debe conocer y aceptar en el momento de proponer determinadas actuaciones. Tal perspectiva parece que garantiza un mayor realismo al proyecto

“Nosotros sabíamos muy bien por donde podían surgir los problemas, donde podíamos encontrar partidarios y detractores, por expresarlo claramente. Lo habíamos analizado de forma pormenorizada : persona a persona. Se podría decir que habíamos analizado y previsto las reacciones ante las que podíamos encontrarnos. No nos esperábamos que la respuesta fuera tan entusiasta como fue. SI no hubiera sido así quizá nos hubiera llevado a replantear o cambiar algunos aspectos. Nosotros preveíamos que el claustro iba a ser algo reticente.”

(Ent. 03 – Pág. 12)

Las principales dificultades experimentadas por los directivos en la elaboración del proyecto de dirección se desprenden, en primer lugar, de la necesidad de llegar a acuerdos entre los integrantes del equipo directivo en torno a los aspectos a exponer y a la manera de tratarlos, lo cual, como ya se dijo, constituye una excelente oportunidad para la cohesión y unificación de criterios entre los componentes del equipo

“Ent : ¿Cuál fue la principal dificultad experimentada en la elaboración del PdD?

Dir : Mi intención de tratar abiertamente un aspecto que el resto de compañeros consideraron que era mejor no tratar. Hacia referencia a la relación que el equipo directivo debía mantener con el Claustro.

Ent : Es decir, tu tenías una forma de enfocar la relación con el Claustro que no era coincidente con la del resto de miembros del equipo.

Dir : No exactamente. Ellos lo veían igual que yo pero no querían expresarlo por escrito. Pensaban que eso podía llevar a iniciar una discusión estéril, que desvirtuara el resto de ideas que se planteaban en la candidatura.

Ent. ¿Podrías explicar qué aspectos os planteasteis incluir en el PdD en relación a este punto?

Dir : Se trataba de dejar constancia de la manera como pensábamos gestionar la información y la toma de decisiones. Pesábamos que éramos un Claustro demasiado grande (46 personas) y heterogéneo para poder trabajar temas concretos. Nuestra intención (y así se ha hecho) era potenciar el trabajo en seminarios y departamentos, dando protagonismo a un órgano de nueva creación : la junta de jefes de departamento y seminarios.

Ent : ¿Qué razones os indujeron a renunciar a incluir este punto, de una manera explícita, en el PdD ?

Dir : La posible susceptibilidad del claustro ante la interpretación que se trataba de recortar sus competencias.

Ent : El hecho de tratar abiertamente este punto a lo largo del proceso de elaboración del PdD, ¿qué repercusiones tuvo para el equipo?

Dir : He formado parte de dos equipos directivos y pienso que el tratamiento abierto de estos temas, expresando puntos de vista discrepantes con la intención de adoptar una decisión aceptada por todos, contribuye a cohesionar el grupo.

(Ent. 15 – Pág. 10)

En cuanto a las dificultades técnicas o formales, las principales se desprenden de la necesidad de trasladar a un escrito las propias ideas sobre el futuro del centro. Por un lado, se encuentran los problemas lógicos de concretar y de expresar de una manera comprensible la propia visión de la institución. Por otro lado, la redacción de documentos formales requiere algunas habilidades específicas que, si bien se suponen en un docente, en algunos casos puede que estén algo olvidadas o que no se ejerciten con asiduidad.

“Si se trata de algo que escribes para ti, el redactado y el uso inadecuado de algunas palabras ya no tiene tanta importancia. Todo es más fácil. Ahora bien, realizarlo sabiendo que deberé presentarlo ante los compañeros es una tarea mucho más engorrosa porque has de buscar si una palabra significa lo que realmente quieres decir para que no te

interpreten mal. Finalmente, algo que se podría haber dicho en dos o tres páginas acaba siendo un tocho ; ya ni lo lees.”

(Ent. 03 – Pág. 13)

“Lo más difícil del Proyecto de Dirección fue analizar mis propias ideas abstractas para escribirlas. Esto significó un ejercicio de concreción muy grande.”

(Ent. 01 – Pág. 08)

de ahí que se soliciten referentes teóricos o ejemplos ilustrativos que faciliten la tarea

“Cuando quise acceder a la dirección ya estaba acreditada dado que llevaba muchos años de Jefe de Estudios. Ahora bien, en cuanto a la realización de proyectos, necesitas un marco referencial. Dado que no me permitieron acceder a los cursos de formación, fui a una compañera y le pedí que me dejara todo lo que tenía del curso de formación de directores. Aprendí muchísimo porque yo no sabía como realizar un Proyecto de Dirección.”

(Ent. 21 – Pág. 05)

9.2. Difusión de la candidatura e intervención en el proceso electoral

Una vez elaborado el Proyecto de Dirección, ante el reto de presentarlo a los miembros del Consejo Escolar así como al resto de la Comunidad Educativa, parece conveniente llevar a cabo algunas acciones de difusión y discusión de las propuestas contenidas en el documento, con la intención de obtener el mayor consenso posible. No se trata, no obstante, de rehacer de nuevo el proyecto sino de ser sensibles a las aportaciones de los demás integrantes de la Comunidad Educativa, considerando la posibilidad de arbitrar mecanismos que permitan su incorporación, total o parcial, al PdD.

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

Desde esta perspectiva, la propia concepción que los candidatos posean de esta parte del proceso va a condicionar fuertemente su acceso al cargo. Algunos candidatos optan (de manera voluntaria o, tal vez, sin ser conscientes de ello) por obviar esta fase, es decir, elaboran la candidatura, la presentan ante el Consejo Escolar y esperan que se convoque el acto de elección. Se renuncia a la difusión de la candidatura. Ello obviamente, tiene algunas repercusiones negativas ya apuntadas. Por otro lado, también nos encontramos ante el caso contrario, es decir, donde prácticamente no se da importancia a la elaboración del proyecto y, en cambio, se lleva a cabo un proceso sistemático de difusión y propaganda de la candidatura, en el intento de obtener los votos necesarios para la elección. Ni uno ni otro extremo parecen deseables. En su base se encuentran los factores mentales de los candidatos, es decir, su forma de concebir cual debe ser el rol que deben desempeñar en cada momento del proceso.

9.2.1. Actuaciones de difusión de la candidatura

La difusión de la candidatura constituye un correlato lógico del modelo participativo. Parece conveniente llevar a cabo un conjunto de acciones de discusión y contrastación de las propuestas contenidas en el PdD con los diversos estamentos de la comunidad, particularmente con los docentes, con la intención de lograr el mayor consenso posible. No se trata de efectuar promesas sin fundamento con la intención de ganar votos; tampoco se trata de incorporar todas las propuestas o sugerencias que se efectúen como si tratara de un puzzle. Constituye una oportunidad para exponer y justificar, de una manera personalizada, las líneas básicas del programa y, a su vez, de recoger aportaciones, sugerencias, etc.

“El Proyecto de Dirección fue presentado, en primer lugar, al claustro. El mismo día que se publicó el calendario electoral se lo mandé a los maestros ; hasta aquel momento había comentarios y insinuaciones sobre a quién propondría para el equipo directivo... Mi idea era que los maestros y el claustro tuvieran tiempo de conocerlo a fondo. Hay que partir de la base que pueden surgir otras candidaturas y, por tanto, se ha de prever que haya la oportunidad y el tiempo para debatirlas, en caso que sea necesario.

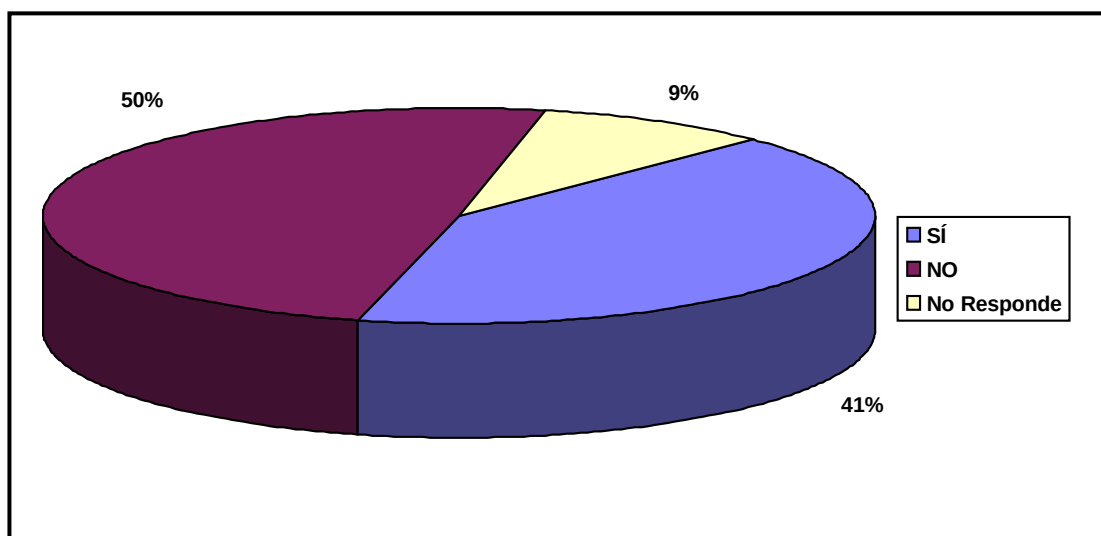
Independientemente de lo que diga la normativa, pienso que es importante hacérselo llegar y programar un tiempo para el debate (...) El objetivo era poder explicar el proyecto y que la gente lo pudiera contrastar, dado que no era nada nuevo sino una continuación de la línea de trabajo.”

(Ent. 12 – Pág. 09)

Esta concepción, sin embargo, no es mayoritaria entre los directivos encuestados, dado que, como se observa en el gráfico, la mitad de los directivos que responden el

cuestionario afirman no haber llevado a cabo ninguna acción de difusión de la candidatura.

Entre las respuestas afirmativas, se detectan diversos grados de compromiso en cuanto a las actuaciones de difusión realizadas. La opción mínima consiste en el cumplimiento estricto de la normativa: “Lo presentamos al Claustro y al Consejo Escolar”(51). “Pase copias del proyecto a los profesores y a los miembros del Consejo Escolar” (25). Se trata de informar; para ello se remiten copias del proyecto a ambas instancias, lo cual en algunos casos se amplía a otros ámbitos: “Presenté el Proyecto al Claustro, al AMPA, al Ayuntamiento (a la alcaldesa y a la consejera de educación), al Consejo Escolar y a la Inspección” (48), “Entregué el proyecto a los miembros del Claustro y del Consejo Escolar con el tiempo suficiente para que pudieran leerlo y pedir las aclaraciones que consideraran necesarias” (67). En cualquier caso, no se fomenta el intercambio de ideas, no se solicita la opinión ; únicamente se informa y se ofrece la oportunidad de solicitar explicaciones.



9.4. ¿Llevaste a cabo acciones de difusión de la candidatura ante la Comunidad Educativa?

Una opción que plantea un mayor compromiso por parte del candidato consiste en informar de manera personalizada, en el seno de una reunión formal, con la intención de explicar los argumentos y las razones que motivan el proyecto. La disposición personal a dar explicaciones y el contacto interpersonal directo fomenta, por tanto, el intercambio de impresiones, la expresión de dudas o incertidumbres, etc.. “Lo expuse y

expliqué ante el Claustro y el Consejo Escolar” (15), “Lo expuse ante el claustro. Si fuera ahora, lo haría también ante el AMPA y el Consejo Escolar” (50), “En las reuniones de coordinación, en el claustro y a los representantes de los padres en el Consejo, con la intención de llevar a cabo acciones complementarias” (93), “Exponiéndolo al público y mostrándome dispuesto a detallar y concretar los aspectos que fueran necesarios” (98), “Reuniones” (117).

Finalmente, una línea de difusión que implica una mayor proximidad y, por tanto, también un mayor compromiso, se basa en exponer el proyecto, de forma personalizada, a través de una charla con los interesados : “Charlas informales con los diferentes ciclos” (8), “Los miembros del equipo y otros profesores comprometidos fueron difundiendo las idea o ejes que pretendíamos desarrollar” (29), “Hablar y explicar el proyecto a cada profesor, a la junta directiva del AMPA y a los delegados” (29).

No se trata que hay algunas estrategias mejores que otras sino de elegir las más apropiadas a cada ocasión, haciendo un uso combinado de ellas. En cualquier caso, más allá de la estrategia utilizada, lo más importante es la actitud y la intención con la que se afronta el proceso. “Actuando en todo momento con máxima transparencia” (107). Es decir, lo más importante no es el ¿cómo? sino el ¿por qué?.

“Hay que poner mucho cuidado en el proceso de debate del documento. El Proyecto debe servir para sentarse ante una mesa y empezar a debatir las cuestiones que en él se plantean. El proyecto es importante para quienes lo han elaborado y también debería serlo para quienes deberán ponerlo en práctica. Sólo se puede avanzar a partir del consenso. Cuesta mucho tiempo y esfuerzo avanzar en el desarrollo de un proyecto. Hay que insistir mucho, llegando incluso a leerlo conjuntamente.”

(Ent. 12 – Pág. 10)

9.2.2. Hacia la construcción de un proyecto compartido

La negociación del proyecto tiene una importancia crucial en su ulterior desarrollo. Cuando no hay control externo, la unidad de acción depende únicamente del compromiso y de la responsabilidad individual en relación a los proyectos colectivos. Si todo se basa en la implicación individual habrá que buscar la comprensión y el apoyo de quienes habrán de implicarse decisivamente para llevarlo adelante.

“Desde mi punto de vista, la aceptación del proyecto por parte del claustro, constituye una condición indispensable para presentarte como candidato. Son ellos los que, con su trabajo, determinan la dinámica del centro y, por tanto, son ellos quienes tienen que

decirte si les gusta y si quieren implicarse para llevarlo hacia delante. Por muy bonito que sea un proyecto; por muy claro que tu lo tengas... si la mayoría del claustro está en contra, es mejor que no te presentes.”

(Ent. 21 – Pág. 04)

Para ello, una costumbre bastante extendida consiste en someter la candidatura y, por tanto, el proyecto, a una votación consultiva en el seno del claustro, con la intención de conocer el grado de apoyo con que se cuenta

“Acudimos al Consejo Escolar porque es el procedimiento oficial. Antes de la decisión del Consejo, no obstante, pusimos la candidatura a consideración del Claustro. Cuando tuvimos el proyecto acabado, comunicamos a la gente que nos presentábamos como equipo e hicimos llegar una copia del proyecto a cada profesor. Al cabo de unos días, convocamos un claustro para saber el apoyo con el que contábamos. En caso de no haber obtenido el apoyo suficiente, habríamos desistido.

Lo que fue decisivo, pues, fue la votación del Claustro. En el Consejo Escolar, la votación del Claustro pesa mucho y, por tanto, no hubo problemas.”

(Ent. 08 – Pág. 13)

En cualquier caso, más allá de la cuestión formal de someter el proyecto y la candidatura a la consideración del profesorado y de la Comunidad, hay una cuestión de actitudes y estilos personales. Lo importante es movilizar a la gente, animarles a conocer y a criticar o cuestionar el proyecto, entendiendo que, de esta manera, se lo harán suyo, lo conocerán a fondo y, por tanto, se sentirán más implicados con los que allí se expone.

“Primero explicamos que pensábamos formar una candidatura, ante lo cual la gente o bien te ayuda y te anima, o bien no dice nada. Lo anunciamos y nos comprometimos a presentar el proyecto ante el claustro en una fecha determinada. Todo el mundo sabía que lo estábamos elaborando. Invitamos a otras personas a intervenir en la elaboración pero nos dijeron que teníamos que hacerlo nosotros (...)

Una vez terminado, lo repartimos al claustro y, a continuación, dimos un tiempo para que todo el mundo lo leyera. Dijimos que era una propuesta que estaba abierta a todas las aportaciones que los compañeros quisieran hacer. En ese momento, nos fuimos de colonias.

Durante quince días los compañeros tuvieron oportunidad de comentarnos lo que pensaban, bien a la hora del recreo, bien a mediodía, a la entrada y salida, etc. Algunos nos dijeron que les gustaba el documento ; otros que vaya trabajo nos habíamos buscado!. La mayoría no dijo nada, ni a favor, ni en contra.

Un par de compañeros nos comentaron algunos aspectos, propusieron que se aclararan algunos puntos. Aportaciones para ampliar el proyecto, no hubo ninguna ; crítica, tampoco. Hubo alguna gente que nos dijo que les había gustado.

Antes del Consejo Escolar, solicité una reunión de claustro par comentar el proyecto y la candidatura y ponerlos a votación. Expliqué que, para mi, la votación era condicionante. En caso de no haber obtenido mayoría absoluta, no me habría presentado.”

(Ent. 07 –Pág. 09)

El período de explicación y negociación de una candidatura es particularmente útil en aquellos casos en los que se propone alguna remodelación del centro o bien

algunos cambios substanciales en relación a la dinámica que se había seguido hasta el momento. En un primer momento, los cambios provocan una cierta ansiedad, el temor ante lo desconocido o ante consecuencias imprevistas. Cabe llevar a cabo una labor de explicación, de anticipación de las consecuencias personales que van a derivarse del cambio, de negociación de posibles modificaciones... Cuando lo que se pretende es lograr la implicación colectiva debe darse respuesta a las inquietudes y a los problemas planteados.

“Las cuestiones que se plantearon fueron cuáles iba a ser las atribuciones del Claustro y, también, algunas cuestiones prácticas sobre el funcionamiento del próximo curso. Lo que preocupaba más al profesorado era saber quien debía ir a hacer ESO y quien no. La gente era muy reticente a la ESO. Contamos las horas de clase necesarias para la nueva secundaria, las repartimos entre los tres ámbitos y, después, definimos el perfil de la persona que había de ir a la ESO. Dijimos que era básico que la gente lo hiciera voluntariamente y que, en caso que no hubiera suficientes voluntarios, las plazas serían ocupadas por interinos.”

(Ent. 08 – Pág. 13)

Finalmente, como ya se mencionó en la introducción del epígrafe, también cabe señalar la posibilidad que el proceso de difusión de la candidatura, en situaciones de confrontación entre dos candidaturas o, simplemente, en centros con sectores o grupos antagónicos muy polarizados puede dar lugar a episodios de lucha micropolítica, donde la difusión de la candidatura se plantee desde la perspectiva de la “lucha por el voto”, dando lugar a episodios de descalificación mutua, reproches... y otros comportamientos organizativos poco edificantes.

“Estuvimos elaborando el Proyecto de Dirección de una manera totalmente transparente, en la Sala de Profesores. Lo que pasó fue que, una vez elaborado, queríamos darle una cierta entidad. Aprovechando un Claustro, (en el turno de ruegos y preguntas), pedimos permiso para leerlo. Para que nadie pensara que íbamos de “tapados”, decidimos hacerlo en público.(...) Sin embargo, no se nos permitió hablar de ello hasta que no apareciera en el DOGC la convocatoria, argumentando que era necesario conocer las reglas del juego.”

(...)

En relación a los padres, en aquellos momentos había dos asociaciones, una del instituto y otra de un pueblo vecino (la escisión se produjo como consecuencia de un problema de transporte escolar). Los padres del pueblo vecino eran unos cincuenta ; tenían, por tanto, un peso específico. En la Junta del AMPA del instituto había personas que habían trabajado conmigo en etapas anteriores, con quien mantuve una entrevista. La Junta del pueblo vecino me dijo que ellos estaban muy contentos con la dirección actual, que pensaban votarla directamente y que no les interesaba escucharme. Me lo dijeron así de claro.

(...)

Teníamos el PAS de nuestra parte y sabíamos que los padres no nos apoyaban. Quedaba el profesorado. En este centro hay la tradición que en la elección de los

representantes del profesorado se presenta como candidato el componente del equipo directivo que no es miembro nato del Consejo Escolar. Por tanto, el grupo del equipo directivo en ejercicio pesaba mucho

(...)

En cuanto a los alumnos, les informé de mi candidatura. Entre ellos realizaron una votación que consideramos secreta. Lo que me da pánico es que piensen que he manipulado a los alumnos.”

(Ent. 16 - Pág. 03-16)

La difusión del Proyecto de Dirección en el seno de la Comunidad Educativa adquiere pleno sentido, por tanto, cuando la actitud desde la cual se realiza es de invitación a la colaboración, de construcción de un proyecto conjunto. Cuando se realiza desde una perspectiva de confrontación, lo que menos importa es el proyecto, todo se percibe desde la óptica de bandos opuestos, de formación de camarillas, de ganar para que los oponentes pierdan.

Finalmente, cuando el acceso a la dirección se efectúa desde una perspectiva de continuidad, bien sea porque continua el mismo equipo directivo o bien porque, aún habiendo relevo, no se produce desde una óptica de renovación sino de rutinización, la difusión de la candidatura no despierta un excesivo interés entre el colectivo docente.

“Las acciones de difusión de la candidatura tuvieron poca incidencia. Es difícil que la gente lea los papeles.”

(Ent. 10 – Pág. 14)

“La reacción del profesorado ante nuestra decisión de volvernos a presentar como candidatos fue la que ya me esperaba. Se trata de prolongar una línea de continuidad y, por tanto, no ha levantado demasiada polémica. Sí que aparecieron comentarios, pero no obstáculos. Fue como un rumor que corría por el centro, pero ya contaba con ello.”

(Ent. 02 – Pág. 07)

Hay interés por conocer y debatir el proyecto cuando se percibe que va a significar un cambio, tanto personal como institucional. Cuando se afronta desde la continuidad se percibe como un simbolismo vacío de contenido.

Síntesis del Capítulo

La elaboración y posterior difusión del Proyecto de Dirección constituye una etapa clave en la comprensión de los procesos de acceso a la dirección de los centros educativos, no tanto por su incertidumbre (en la práctica totalidad de los casos, cuando uno elabora el proyecto tiene prácticamente la certeza que va a acabar siendo director),

sino por su significación para el equipo directivo y, especialmente, para el director. Constituye una oportunidad única para la cohesión del equipo, para el establecimiento de criterios de actuación, para la delimitación de tareas y responsabilidades entre los miembros del grupo, etc. lo cual tiene una transcendencia especial para el candidato/a al cargo de director/a, dado que a lo largo del proceso se le presenta una magnífica oportunidad para afianzar su liderazgo, dado que tendrá la oportunidad de manifestar sus opiniones, de intervenir en torno a problemas candentes, de mantener contactos interpersonales frecuentes con el resto de miembros de la institución... La actitud y el talante con que afronte estos procesos van a constituir un precedente del futuro ejercicio de la acción directiva y, además, si se tiene en cuenta la influencia de las primeras impresiones, un referente que va a tener un notable peso en la percepción de sus otros-significativos de formas de su actuación.

Desde esta perspectiva, a lo largo del capítulo se analizan las principales percepciones referidas al documento: las razones que subyacen a su realización, el cumplimiento de una prescripción normativa o bien una necesidad surgida de los propios protagonistas, el tipo de documento resultante, su carácter abierto, la expresión de un compromiso ante la comunidad, la percepción del modelo directivo de tipo participativo que en él se trasluce, la utilidad percibida, los diversos elementos a considerar en el proceso de elaboración y, finalmente, las dificultades y problemas más habituales que deben afrontarse.

En cuanto al proceso de difusión y contrastación ante la Comunidad Educativa, se analizan los significados atribuidos a las actuaciones de difusión y, también, la importancia de fomentar la participación real de la comunidad educativa, en el intento de garantizar su implicación, de manera que deje de ser un proyecto “del director/a” para pasar a ser “de todos”.

10. Fin del proceso: elección/designación y nombramiento

El proceso de acceso a la dirección culmina con el nombramiento del nuevo equipo directivo a cargo de la Administración Educativa, normalmente, el representante o Delegado Territorial de la Consejería de Educación de cada comunidad autónoma. A partir de la fecha de nombramiento, que habitualmente se produce al inicio del mes de julio, el nuevo equipo directivo toma posesión de sus cargos y, por tanto, empieza a desarrollar la acción directiva prevista en el Proyecto de Dirección.

El nombramiento es únicamente una acción administrativa; supone el reconocimiento oficial que otorga validez legal al proceso ; ello no obstante, la cuestión clave que debe ser considerada en esta parte final del proceso atañe al mecanismo a través del cual se determina la persona que va a ser nombrada director o directora, quien, a su vez, propondrá (bien con anterioridad o bien a posteriori) los miembros del equipo.

Como ya se puso de manifiesto en el capítulo 6, a grandes rasgos, existen dos maneras de finalizar el proceso: la elección a cargo del Consejo Escolar y la designación a cargo de la Administración Educativa. El resultado final de ambos procesos es el mismo : el Delegado Territorial cuenta con una propuesta de nombramiento que hace efectiva. Ahora bien, el proceso por el cual se llega a esa propuesta es esencialmente distinto: en el primer caso, la propuesta le llega en forma de acta de un Consejo Escolar extraordinario en el cual, como único punto del orden del día, se ha procedido a la elección de la dirección ; en el otro caso, constituye una propuesta razonada y, en la mayor parte de los casos consensuada con las personas implicadas, de propuesta de nombramiento efectuada por los servicios de inspección.

Cada uno de estos procesos obedece a lógicas distintas, tiene incidencias diversas en la dinámica de los centros y, por tanto, ha sido considerado con un cierto detenimiento, lo cual nos lleva a estructurar el capítulo en función de esta distinción básica.

10.1. Elección a cargo del Consejo Escolar

La mecánica del proceso de elección a la dirección así como los requisitos básicos para que éste sea válido, es decir, ajustado a la legalidad vigente constituye un aspecto objetivo, basado en la matemática democrática (mayoría absoluta) y en la observación de determinadas prescripciones procedimentales: presentación y valoración del PdD, requisitos básicos de los candidatos, aceptación de la candidatura por parte del Consejo Escolar, votación a dos vueltas, etc. Se trata de requisitos que garantizan la adecuación del proceso a los principios que lo inspiran.

Ello no obstante, al hurgar un poco en las realidades de los centros, nos damos cuenta que por encima de la observación de la legalidad establecida se encuentran los hábitos institucionales, la cultura del grupo, la historia reciente de la dirección... en definitiva, un amplio abanico de aspectos culturales que tienen una incidencia decisiva en la elección : el papel que se otorga al claustro, la conducta del candidato durante la elección, las sensaciones de los candidatos una vez efectuada la elección...

10.1.1. ¿Dónde tiene lugar realmente la elección?

Si bien es verdad, desde una perspectiva formal, que el Consejo Escolar es el órgano máximo de la institución, donde se encuentran representados los diversos segmentos de la comunidad, también lo es que el colectivo con más peso y, también, que debe asumir mayores responsabilidades en el logro de la función social que llevan a cabo los centros, es el profesorado. Desde esta perspectiva, una hábito institucional consolidado en un número notable de centro consiste en otorgar una mayor relevancia al claustro en la elección de la dirección

“Dado que la situación era un poco extraña, quise conocer la opinión del Claustro; en el caso de no haber contado con suficiente aceptación, no me hubiera presentado.”

(Ent. 05 - Pág. 02)

Por un lado, se trata de una postura coherente con el modelo de escuela que se pretende alcanzar. Si tenemos en cuenta que la única estrategia que tiene en sus manos el equipo directivo para el logro de los objetivos que se ha planteado para buscar la colaboración de todos en un proyecto común, entendiendo que ello incidirá decisivamente en la implicación y el compromiso que cada docente va a contraer con el proyecto presentado.

“Ser aceptado por el Claustro constituye una condición indispensable para presentarte a la dirección. Es la gente que trabaja ; son los compañeros quienes deben decirte si les gusta el proyecto y si quieren llevarlo hacia delante. Por muy bonito que sea el proyecto y muy claro que lo tengas ; si la mayoría del Claustro está en contra, es mejor que no te presentes,

Tampoco debe condicionarse a un voto absoluto. Si tienes cuatro votos en contra en un colectivo de treinta, te puedes presentar tranquilamente. Es básico contar con el apoyo del Claustro y, en el Consejo Escolar, hacerlo constar.”

(Ent. 21 – Pág. 04)

“Antes de la celebración del Consejo Escolar, solicité una reunión del Claustro, en la cual se comentó el proyecto y mi candidatura y se puso a votación. Expliqué que, para mí, la votación iba a ser condicionante; es decir, si no obtenía una mayoría absoluta, no me presentaba.

Entiendo que no es suficiente con ganar la votación del Consejo Escolar. Es necesario que las personas que deben ayudarte a llevar a cabo el proyecto te apoyen. Si no es así, mejor no presentarse. Se trataba de un proyecto de renovación que necesitaba de la complicidad y la aceptación de la gran mayoría de los compañeros para llevarlo hacia delante. Lo hablamos y todos estuvimos de acuerdo en la necesidad de someterlo a votación del claustro.”

(Ent. 07 – Pág. 09-10)

Por otro lado, no obstante, comporta el riesgo de caer en un cierto clientelismo electoral, es decir, en orientar el ejercicio de la acción directiva a satisfacer las demandas o exigencias del sector docente, con el consiguiente olvido o marginación de los demás sectores

“Cuando accedí a la dirección me planteé aspectos de funcionamiento del centro desde la óptica de los maestros. Al ser un proceso muy largo, a los padres no les consulté. Tuvieron noticia oficial de la presentación de mi candidatura el día que se convocó el Consejo Escolar (donde se presentó el cese del equipo anterior). Se extrañaron y se sintieron un poco incómodos. También, yo (...)

Debe entenderse la situación: el equipo directivo anunció su renuncia a continuar, yo no quería ser director, el tiempo se nos echaba encima, estábamos en el mes de junio... así llegamos al Consejo sin haber informado a los padres que habría un cambio en el equipo directivo. Ahora me doy cuenta que fue un error pero, en aquellos momentos, aún no había digerido que iba a ser director, no había tenido ni quince días para prepararme. Entonces se produjo una situación tensa.”

(Ent. 09- Pág. 13)

lo cual, cuando se institucionaliza, comporta una cierta perversión de las bases en la que se sustenta el modelo participativo: la negociación y establecimiento de puntos de consenso en aspectos de interés común. Si el estamento que, contando con la procedencia docente de los miembros del equipo directivo, cuenta con un mayor número de representantes sostiene una posición monolítica, no hay diálogo posible.

“Dir : Una característica del funcionamiento de nuestro centro es que los representantes de los profesores en el Consejo Escolar no lo son a título propio sino que defienden, de manera unitaria, las opciones o las opiniones mayoritarias del Claustro. Es decir, antes de aprobar alguna cuestión en el Consejo Escolar previamente se ha hablado en Claustro, se han elaborado propuestas y se han votado. A partir de ahí, la propuesta que llevan los representantes del profesorado al Consejo Escolar es unitaria, aunque a nivel individual puede ser que alguno de los profesores que son miembros del consejo tenga otra idea o hubiera hecho las cosas de otra manera

Ent : ¿Este sistema no puede tener influencias en la participación del resto de los estamentos ?

Dir : Este es el aspecto negativo. Puede coartar la participación de los padres, los alumnos y el resto de estamentos del Consejo.”

(Ent. 04 – Pág. 15)

Se trata por tanto de un aspecto complejo, pues, por un lado parece imprescindible contar con el apoyo del colectivo que habrá de involucrarse en la puesta en marcha del proyecto a partir del cual se elige el equipo directivo

Dir : “Lo primero que hice después de la votación fue pedir la colaboración de todos ; insistí que aquello no era un proyecto de seis personas sino que era de todos. Queríamos y necesitábamos la colaboración de todo el mundo, tanto activa como pasiva”

Ent : “¿A qué te refieres con lo de *activa y pasiva*?”

Dir : A que la actitud del Claustro fuera activa, de implicación, pero también de dejar hacer. A veces sucede que nadie se apunta a nada : propones una comisión y nadie se apunta, a nadie le interesa... pero tampoco aceptan que se organice por otro lado.”

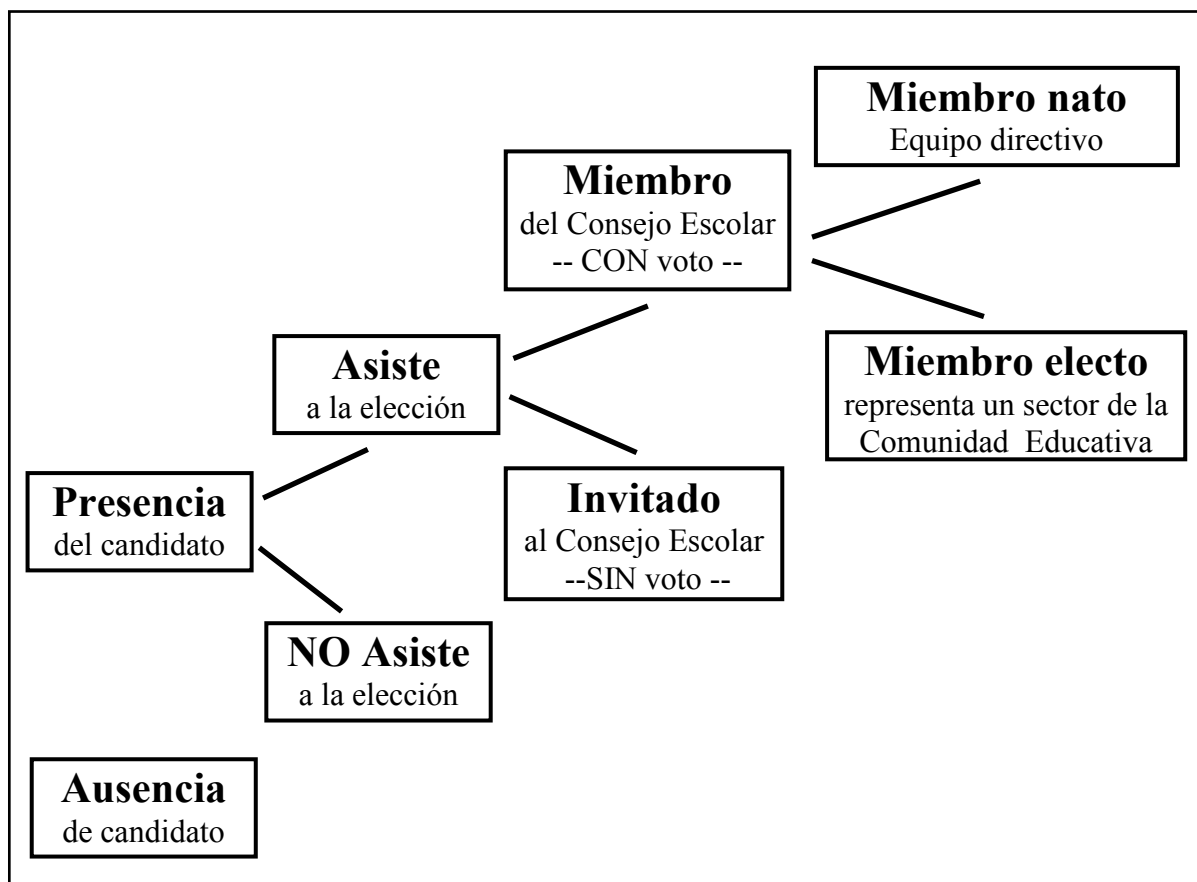
(Ent. 14 – Pág. 13)

y, por otro lado, deben tenerse muy presentes los requisitos éticos de la dirección en modelos participativos, donde la colaboración y la unidad de acción no se logran por sometimiento a la voluntad del colectivo que cuenta con la mayoría, sino por diálogo, entendimiento y concesiones mutuas entre las partes.

10.1.2. Comportamiento del candidato ante la elección

Prestar una atención específica a cual es o cual debería ser el comportamiento del candidato durante el acto de elección puede considerarse una cuestión menor dado que, en la mayor parte de los casos, como se verá al establecer las posiciones o

comportamientos básicos que se adoptan, no tiene demasiada transcendencia. Es decir, se procede a la elección de la dirección y nadie presta mucha atención a cual ha sido el comportamiento del director, a analizar si ha sido coherente con los requisitos éticos que conlleva el ejercicio del cargo, a considerar cuál ha sido su actuación a lo largo del proceso que ha precedido a la elección . En la inmensa mayoría de los casos, no cabe plantearse tales cuestiones pues, hay un único candidato y, por tanto, se trata, únicamente, de ver si se le presta o se le niega el apoyo. Si bien, en teoría, el voto negativo y, también, el voto en blanco son opciones posibles, en la práctica son *rara avis*, pues, aún considerando que el candidato no es el adecuado o bien creyendo que existen profesores y equipos más preparados y con mayor competencia profesional como directivos, es difícil negarle el apoyo a las únicas personas que se han presentado voluntariamente, sobretudo cuando no se nada en un mar de abundancia en cuanto al número de candidatos..

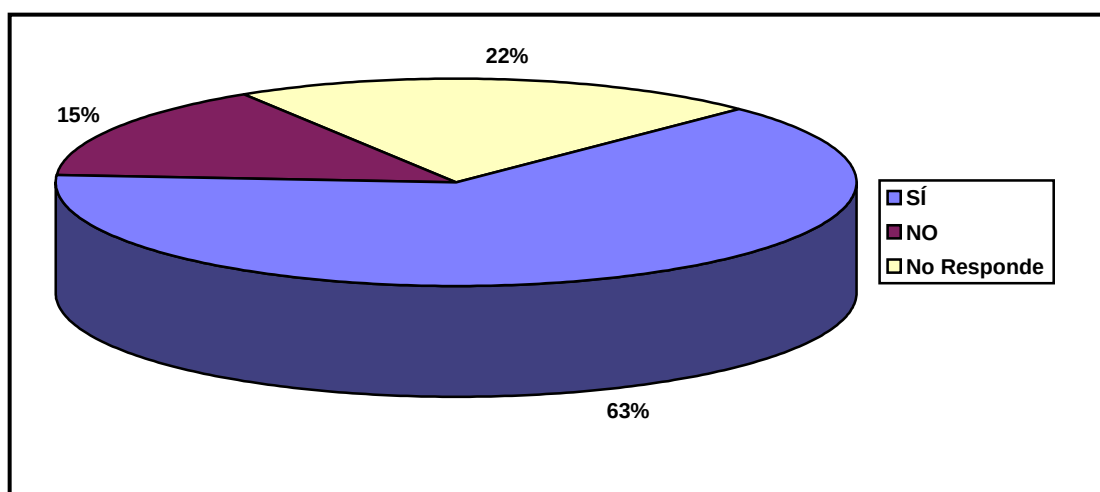


10.1. Posibles situaciones del candidato a director ante la elección

Al considerar las posibles situaciones en que se encuentran los candidatos a la dirección ante la celebración de la elección a cargo de los miembros Consejo Escolar, en sesión extraordinaria convocada a tal efecto, puede darse el caso que el/la candidato/a a director/asista a la sesión electoral o bien que no asista a ella. Su presencia es justificada, por tanto, cuando el candidato es miembro del Consejo, bien porque forma parte del equipo directivo en ejercicio (miembro nato) o bien como representante del profesorado, padres u otro estamento. En algunos casos, normalmente cuando se asiste a un relevo no traumático, es posible que el candidato asista a la reunión del Consejo en calidad de invitado e, incluso, se procede a cederle la palabra al inicio de la sesión, antes de llevar a cabo la votación.

Cuando el candidato no asiste al acto electoral puede estar ausente del lugar donde se celebra la elección (habitualmente, el propio centro educativo) porque considera que su presencia no está justificada o no es necesaria, o bien puede darse el caso que aguarde pacientemente para conocer el resultado de inmediato.

Desde una perspectiva cuantitativa, la mayor parte de los directivos que responden el cuestionario (el 63,6%) asistieron al acto de elección; el 14,9% no asistieron y, finalmente, el 21,5% no responden la pregunta, posiblemente porque no accedieron al cargo a través del proceso electoral sino por designación directa en situaciones excepcionales: “Nunca he presentado candidatura” (2), “No hubo votación ; era un centro de nueva creación, hubo un nombramiento directo a cargo de la Inspección” (65).



10.2. ¿Asististe al acto de elección?

La asistencia a la sesión electoral del candidato a director o candidatos a equipo directivo en condición de miembros del Consejo, tanto si lo son en función del cargo unipersonal que ejercen como si representan a un sector de la Comunidad Educativa, presenta algunas contradicciones, según el punto de vista desde el cual se contemple. Desde un punto de vista organizativo, el equipo directivo en ejercicio es el responsable máximo de la organizar y velar por el desarrollo armónico del proceso electoral; parece justificada, pues, su presencia. Desde un punto de vista del funcionamiento orgánico de las instituciones democráticas, su participación en la elección puede entenderse como un voto de calidad ante posibles empates. Ello no obstante, si de lo que se trata es de fomentar la construcción de verdaderas comunidades democráticas, garantizando la igualdad de oportunidades y el juego limpio en el proceso de acceso al cargo máximo de la organización, no parece la opción más adecuada dado que, ante la posible presentación de dos o más candidaturas, se favorece la continuidad del equipo directivo en ejercicio ya que, por un lado, pueden votarse a si mismos y, por otro lado, porque su presencia en la sesión electoral puede resultar coactiva para los demás miembros.

“Asistí al acto de elección por mi condición de presidenta del Consejo Escolar. Además, no había ninguna otra candidatura. En ese caso, muy posiblemente, hubiera abandonado la sesión.(...)”

Pregunté si mi presencia podía dificultar el desarrollo del acto y me respondieron que no.”

(Ent. 13 – Pág. 10)

“Yo opté por asistir a la presentación de orden de la reunión y después de exponer el proyecto me retiré hasta que hubo concluido la votación. Cuando regresé a la reunión lo hice como candidato electo.”

(Rel. Aut. E – Pág. 06)

Cuando se presenta una única candidatura, en general, la elección no plantea excesivos problemas o inquietudes a los candidatos. Algunos candidatos consideran que deben asistir a la sesión

“Se trata de valorar un proyecto i si un determinado equipo de personas puede llevarlo hacia delante. Si la mayor parte de la gente piensa diferente, no puedes sentirte ofendido. Al contrario, el candidato debe estar ahí para afrontar lo que sea : dudas, preguntas, opiniones contrarias, condiciones...”

(Ent. 07 - Pág. 10)

“Ent : Asististe al acto de elección.
Dir : Naturalmente ; hay que estar ahí.”

(Ent. 02 – Pág. 07)

otros, en cambio, ante la previsibilidad de los resultados, el propio candidato cree que no es necesario estar presente en el acto

“Ent : Asististe al acto de elección ?

Dir : No. Yo ya había entregado mi propuesta. No me preocupaba mucho el número de votos que iba a obtener en el Consejo Escolar. Era previsible. Lo más importante era convencer a las personas para que colaboraran.”

(Ent. 15 – Pág. 13)

en otras ocasiones, cuando se presenta una candidatura única encabezada por una persona que no es miembro del Consejo Escolar, algunas veces se le invita a una sesión previa al acto electoral, en la cual el candidato pueden exponer y defender las líneas maestras de su programa

“El día de la elección se hizo la presentación del proyecto, del equipo y, posteriormente, se procedió a la elección.(...) les pedí que hubiera colaboración por parte de todos; insistí en la idea que no era un proyecto de seis sino un proyecto de todos.”

(Ent. 14 – Pág. 12)

La situación se presenta más compleja, en cambio, cuando concurren dos candidaturas, una de las cuales esta integrada, total o parcialmente, por el equipo directivo en ejercicio. En ese caso, pueden darse diversos grados de presencia de cada una de las candidatura en la reunión del Consejo Escolar en la que se procede a la elección, que, ocasionalmente, dan lugar a episodios de incertidumbre y tensión

“El tiempo que duró la votación y el recuento de votos fue bastante duro. Yo estaba esperando el resultado, fuera del despacho. Cuando salió un maestro a reclamar mi presencia, le pedí que me dijera el resultado. Al felicitarme sentí una enorme inseguridad y cierta incapacidad para afrontar la realidad inmediata: entrar en el Consejo y encontrarme con el otro candidato, el oficial que sí que se había quedado en la reunión, que había perdido la votación por negarse a presentar su proyecto para acceder al cargo esgrimiendo que él lo presentaría, solamente, si el Consejo lo elegía a él.”

(Rel. Aut. E – Pág. 06)

10.1.3. Sensaciones post-electorales

La elección supone la culminación de un largo proceso que ha requerido la colaboración de un equipo de personas, que ha supuesto para el candidato la necesidad de plantearse cuestiones en torno al funcionamiento del centro y en torno a la función

directiva, que ha exigido la realización de reuniones... en definitiva, un proceso al cual se han dedicado múltiples energías, esfuerzos e ilusiones. Desde esta perspectiva, la elección implica la culminación de un largo camino y, a su vez, marca el inicio del ejercicio directivo. Independientemente de la fecha en la cual se accede al cargo, con el nombramiento administrativo, la elección supone el momento clave ; a partir de ahí, uno deja de pensar y de sentirse candidato para, progresivamente, asumir las tareas y responsabilidades propias de la dirección. Desde esta perspectiva, se intenta explorar las sensaciones y los sentimientos de los directores a la finalización del proceso.

Antes de pasar a consideraciones o sensaciones personales, cabe constatar que, salvo excepciones, la elección a cargo del Consejo Escolar no es percibida como algo determinante y, por tanto, las reacciones post-electorales se bañan en un mar de normalidad: se hecho consultas previas , se ha sondeado la intención de voto de los diversos miembros y, en consecuencia, no hay demasiado lugar para las sorpresas. Las reacciones y sensaciones, por tanto, son previsibles, serenas...

“Ent : Qué sensaciones tuviste?

Dir : No fue de indiferencia pero, la verdad, tampoco había mucho alicientes.”

(Ent. 02 – Pág. 07)

La principal sensación que experimentan los directores, una vez finalizado el proceso de elección es de alegría por el logro del objetivo propuesto, de legítima satisfacción por haber obtenido el soporte de la Comunidad Educativa

“Lo primero, me sentí contenta, al ver que la gente te valora, que piensa que puedes ser un buen director. Es algo gratificante ; significa un reconocimiento del colectivo. Previamente, había hablado con las personas clave del Claustro para pedirles consejo y preguntarles si creían que era la persona adecuada para asumir el cargo ; todos me dieron su apoyo ; eso me tranquilizó.”

(Ent. 04 – Pág. 12)

“Creo recordar que me sentí muy importante ; me hacía mucha ilusión hacerme cargo de la dirección.

(...)

Me daba la impresión que podría resolver algunos de los problemas que teníamos en el centro, la mayoría relacionados con carencias (de material y de personal). La verdad es que la anterior directora se había ocupado poco del tema y yo, ilusa de mí, pensaba que cumplimentando debidamente todos los formularios, hacer todas las instancias y hablar con quien fuera...podría solucionarlo. El tiempo me demostró que una cosa es la teoría y otra la práctica.”

(Rel. Aut. B – Pág. 08)

“Al principio me sentí muy bien porque todo el mundo estaba muy alegre. A partir de ahí, había que ponerse a trabajar. Durante el mes de julio, nos veíamos dos o tres veces a la semana para repartirnos tareas. Hasta el 20 o el 25 de julio no tuvimos sensación de vacaciones... Recuerdo aquellos momentos con mucho optimismo, con ganas de trabajar, eufóricos.”

(Ent. 07 – Pág. 11)

aspecto que, por otro lado, se transforma en una sensación de responsabilidad, de reto ante las dificultades que se avecindan

“Nos sentimos llenos de responsabilidad, pero también satisfechos, agradecidos por la confianza que habían depositado en nosotros y con ganas de no defraudarles. (...) Después nos vino todo el trabajo encima.”

(Ent. 08 – Pág. 14)

lo cual, en determinados casos, es percibido con un cierto temor ante lo desconocido.

“La segunda vez tuve algún voto en contra (pocos) y pensé :

--En que lío te has metido

Es duro saber que por muy bien que lo hagas o por mucho tiempo que le dediques... siempre habrá alguien que pensará que lo haces realmente mal. Es una de las cosas que cansa de ser directivo, el saber que cada cosa que vas a hacer será cuestionada.”

(Ent. 10. Pág. 15)

Por un lado, por tanto, satisfacción por los resultados y por el apoyo de la comunidad; por otro, responsabilidad, disposición a comenzar a trabajar de inmediato, a afrontar los retos e imprevistos que se presenten constituyen los polos básicos del pensamiento de los directivos electos ante el acceso al cargo.

10.2. Designación a cargo de la Administración Educativa

Otra manera de culminar el proceso, de acuerdo con las diversas perspectivas generales señaladas en 6., consiste en la designación a cargo de la Administración Educativa. A diferencia de la elección, donde todo es resuelto por el propio centro, este procedimiento confiere un protagonismo básico a un agente externo al centro, normalmente un representante de la inspección educativa quien, en última instancia, efectuará una propuesta de nombramiento a la autoridad competente.

Ya sea en situaciones de centros de nueva creación, donde no existe precedentes ni historia institucional que faciliten la formación de un equipo directivo; ya sea en situaciones de ausencia de candidatos, tanto reales como aparentes (Cf. 6.4.), la intervención del inspector va a resultar clave, tanto en el desarrollo del proceso como en el resultado final.

A lo largo del proceso de investigación, no obstante, no se ha sido tenido en cuenta tal perspectiva ya que tal posibilidad no figuraba en el diseño inicial. Nos hemos basado exclusivamente en informaciones y testimonios de directores en ejercicio; en este caso, de directores que accedieron al cargo por designación de la Administración. La comprensión en profundidad de los hechos y los comportamientos que se producen en tales situaciones exige tener en cuenta el punto de vista los representantes de la administración. Se trata, sin duda, de un objeto de investigación merecedor de estudios monográficos que completen y amplíen las aportaciones iniciales que a continuación se efectúan.

La intervención de la Administración Educativa para resolver una situación de ausencia de candidatos no es vivida, en términos generales, como algo positivo para el centro. Ello es lógico porque, por un lado, haber llegado a esta situación implica que no ha habido suficiente madurez y cordura institucional para resolver el tema en el propio centro y, por otro lado, no deja de ser una solución de compromiso que, aún respondiendo a la legalidad, comporta una tergiversación del modelo democrático.

El centro renuncia al derecho a dotarse de un director y, por tanto, pone el protagonismo en manos de la Administración. A partir de ahí, va a ser el inspector quien marque el *tempo*, la racionalidad y el enfoque del acceso a la dirección. Su concepción del proceso, sus creencias en torno a lo que significa dirigir, su conocimiento en profundidad de las necesidades, las posibilidades y los candidatos potenciales a acceder al cargo, el grado de observación del requisito de estar “acreditado”... son aspectos que van a tener una importancia clave en el desarrollo del proceso. A tenor de las manifestaciones de las personas entrevistadas, se pone de manifiesto que los procedimientos seguidos son dispares.

“Sólo había una persona que cumplía las condiciones exigidas para presentarse y dijo que no quería... Entonces se sondeó a todos y, en aquel momento, fui el único que dije que sí. A partir de aquí ya todo vino rodado, aunque la situación era muy extraña”

(Ent. 05 - Pág. 02)

“Se designó la dirección por orden de antigüedad en el centro. Fue una cosa que se inventó el inspector al no salir ningún candidato voluntario. Se dijo que sería por orden de antigüedad entre quienes no habían tenido ningún cargo. Entonces, pensé que yo ya había cumplido con el centro porque había estado tres años en el cargo de Secretaria. Pero dijeron que si hacía más de cinco años no era válido. Creo que se lo sacaron de la manga porque les interesaba nombrarme a mí.”

(Ent. 06 – Pág. 03)

“Vino la inspectora al Claustro y nos dijo :

--Mirad ! Quiero que salga un director. Tanto si os gusta como si no.

A mi no me apetecía mucho porque llevaba cinco años de Jefe de Estudios y, además, aquel año tocaba la implantación de la Reforma.”

(Ent. 17 – Pág. 03)

“Consultó a la gente que tenía la acreditación ; nos dijo que pensáramos en la posibilidad de acceder al cargo. Éramos 83 o 84 en el Claustro, de los cuales 11 estábamos acreditados. Yo dije que no me hacía mucha ilusión porque tenía otros proyectos en mente (estaba estudiando derecho) pero que tampoco cerraba las puertas. Dependía del ambiente que hubiera y del equipo que tuviera, pues tenía claro que sin equipo no haría nada. Me dejó unos días para pensarlo y le dije que, si encontraba equipo, accedería.”

(Ent. 14 .- Pág. 02)

“La nueva directora fue nombrada directamente por el inspector, después de haber entrevistado, uno a uno, a todos los profesores del centro y que ninguno de ellos aceptara acceder a la dirección.”

(Rel. Aut. C – Pág. 02)

Como puede observarse, los procedimientos seguidos para la determinación de la persona que van a ser propuesta para su nombramiento como director/a son diversos. En esta situación, establecer de un criterio uniforme, conocido y aceptado por todos, ayudaría a afrontar los procesos de ausencia de candidatos de una manera más racional, tanto porque se aseguraría una cierta unidad de acción en el seno de la inspección educativa como en la reducción de los estados de angustia y crispación con los que se llega a vivir la situación en determinados claustros.

“Salíamos de una situación que era excepcional porque la dirección había sido impuesta por la Administración cesaba a mitad de mandato. Entonces el Claustro estaba un poco a la expectativa, a ver si salía alguien que quisiera coger la dirección.”

(Ent. 14 – Pág. 03)

lo cual, en algunas ocasiones, da lugar a episodios y comportamientos impropios de un colectivo adulto, con un notable grado de formación, que se encuentra unido por un objetivo común

“Los hechos se suceden con relativa rapidez en un claustro de este tipo, sobre todo cuando la gente ve por donde van los tiros y, por tanto, que él/ella queda fuera de peligro. Las oportunidades de razonar fríamente son pocas. Por lo menos en mi centro. Todo el mundo da ideas, todo el mundo propone cosas... se arma bastante jaleo y, en resumidas cuentas, se trata de conseguir que alguien diga que sí.

Dije sí, y se acabó el barullo.”

(Rel. Aut. B – Pág. 06)

en las cuales, la persona que finalmente es nombrada llega a pensar que le han nombrado a él/ella porque ha sido quien ha opuesto menor resistencia, quien ha expresado su posición con menor vehemencia, quien se mostrado más débil

“Ent : ¿Por qué crees que te eligieron a ti ?

Dir : Porque a los demás creo que les veían más duros para aceptar. Conmigo debieron pensar : “Los demás van a decir que no; a ésta conseguiremos engañarla”. Esta es la única razón que veo”

(Ent. 06 - Pág. 04)

o bien porque cree que va a crear menos problemas

“Inicialmente (...) creo que el Inspector busca una persona con experiencia, para que no le esté pidiendo ayuda constantemente ; una persona con autonomía e iniciativa, alguien que esté *enseñado*, que realice el trabajo sin ser una carga para el Inspector.”

(Ent. 11 – Pág. 16)

Este proceso, en algunos casos puede dar lugar a equívocos, a situaciones confusas, luchas subterráneas... que acaban enturbiando el clima institucional

“La Jefe de Estudios tenía más posibilidades que yo de acceder a la dirección. Pero en aquel momento no dijo que le interesaba. Creo que le hubiera gustado mucho pero se reservó. Pienso que esperaba que se lo pidieran los compañeros. Pero no fue así. Al año siguiente, marchó del centro. No sé bien si fue por este motivo o no.”

(Ent. 05 – Pág. 02)

En síntesis, se trata de un procedimiento extraordinario que debería ser aplicado en situaciones de excepcionalidad. Cuando lo excepcional deviene habitual algo está fallando en el sistema. Se ha dotado a los centros de un modelo participativo pero no se ha invertido en la creación de valores y actitudes propios de comunidades democráticas.

10.3. Nombramiento

Ya sea como resultado del proceso electoral (en forma de acta que recoge la votación del Consejo Escolar) o como resultado de la intervención de la Administración (en forma de propuesta de nombramiento), el proceso termina con la determinación de las personas que van a asumir la dirección. A partir de ahí, se procede a extender el nombramiento oficial por parte del Delegado Territorial y el correspondiente acceso al cargo, normalmente, en fecha de primero de julio.

En términos generales, esta última parte del proceso discurre desde una perspectiva de placidez institucional. Las tensiones, si las hay, se han dado en las fases anteriores; una vez se ha determinado quien va a ser director/directivo todo vuelve a la normalidad. Se produce un relevo en la dirección de forma paulatina, tranquila... con episodios característicos como la celebración de reuniones conjuntas entre el equipo directivo cesante y el de nuevo acceso, pone orden y retirar los efectos personales de los despachos, redistribución y ambientación del que a partir de ese momento va a ser el lugar de trabajo, etc.

“El proceso de cambio tuvo lugar en un ambiente correcto, de cordialidad. Aunque había habido algunas discusiones a raíz de la toma de decisión ante el avance de la Reforma, ello no influyó para nada en que el cambio fuera cordial. La Jefe de Estudios del anterior equipo se incorporó al nuestro; esto fue muy positivo. Todo fue muy bien; las últimas semanas del curso ya participamos en las reuniones del equipo directivo.”

(Ent. 10 -Pág. 05)

“El equipo anterior asumió muy claramente el papel de transmisión. Las decisiones que nos afectaban a nosotros, una vez quedó claro que nos presentábamos como equipo directivo, nos las consultaron, nos facilitaron mucho el conocimiento y la comprensión del trabajo que ellos habían llevado a cabo.”

(Ent. 15 – Pág. 03)

Se trata de una situación delicada para los miembros del equipo directivo cesante, que requiere comprensión y sensibilidad por parte de quienes toman el relevo.

“La parte más difícil se inscribe en la óptica personal, porque con el antiguo director somos compañeros; aunque él me animó a presentarme, a llevar adelante el proyecto, yo sé que esto a él le afectaba directamente, porque hacía muchos años que era director y estaba acostumbrado a que nadie más quisiera serlo. De repente, se encontró con que había otra persona que quería serlo. Sé que eso le afectó. Intenté que no fuera así, pero no lo conseguí.

Me supo mal, sobre todo por él. Pero pensaba que la escuela necesitaba ese cambio.”

(Ent. 07 – Pág. 04)

Ocasionalmente, cuando el proceso de acceso a la dirección se ha desarrollado en un ambiente de confrontación, cuando se ha gestado un clima de desconfianza o ausencia de comunicación entre la dirección cesante y el nuevo equipo, esta parte final del proceso puede ser traumática; por un lado, el equipo directivo en ejercicio se encuentra desmotivado para continuar en el cargo, esperando a que se agoten los últimos días y, en cambio, el nuevo equipo directivo se encuentra expectante, con las urgencias de planificar el nuevo curso.

“Si ellos no podían formar candidatura, a mí me parece que lo más correcto era que durante el mes de junio se nos hubiera facilitado el acceso a la documentación. Hasta el día primero de julio no accedimos a ningún papel (...) Atribuyo esta negativa a dejarnos comenzar a programar el próximo curso con datos reales a un instinto tan primitivo como, con perdón, *pues ahora te jodes*.”

(Ent. 16 – Pág. 04)

La opción deseable, por tanto, consiste en fomentar la colaboración y el relevo armónico entre los equipos directivos; cuando ello no es posible, no obstante, los requisitos de la regulación administrativa del procesos, con fechas límite para cada uno de los diversos episodios (elección, propuesta, nombramiento...), implica que deba preverse un período de tiempo razonable entre la elección y el nombramiento que,

cuando no hay buena sintonía entre ambos los equipos directivos, puede dar lugar a episodios de tensión que habría que evitar. La formación personal, tanto para el acceso como para el abandono del cargo, podría resultar adecuada.

Síntesis del capítulo

El proceso de acceso a la dirección termina con la decisión, a cargo del Consejo Escolar (cuando se han presentado candidatura) o bien del representante de la Administración Educativa (cuando no se han presentado candidaturas, cuando, habiéndose presentado, no logran la mayoría absoluta de los votos del Consejo Escolar o en situaciones excepcionales) de quién va a acceder a la dirección, a partir de lo cual se procede a su nombramiento.

El estudio pormenorizado de los procesos de elección nos lleva a fijar nuestra atención en la composición del Consejo Escolar, entendiendo que favorece la continuidad de los equipos directivos en ejercicio, en el comportamiento de los candidatos ante el acto electoral y en las sensaciones y comportamientos que experimentan los candidatos tras la elección.

En los procesos de designación se destaca el protagonismo que adquieren los representantes de la administración educativa en este proceso, se constata la existencia de procedimientos y prácticas diversos en su desarrollo, se aportan algunas ideas de la manera como es vivido por el claustro y por los candidatos potenciales y se argumente la conveniencia que tales enfoques sean realmente algo excepcional.

Finalmente, en relación a proceso de nombramiento, se pone de manifiesto la importancia de la colaboración entre los equipos directivos cesante y entrante a lo largo durante este período que, a nuestro entender, debe ser lo más breve posible, dado que la situación, tanto de uno como otro equipo, es inestable.

11. Dimensión temporal del proceso.

El acceso a la dirección da lugar a un proceso, es decir, se llevan a cabo un conjunto de actividades que se suceden en el tiempo, orientadas al logro de un objetivo: conseguir ser nombrado director o directora. Es posible, por tanto, establecer diversas fases o actuaciones, con influencias y repercusiones mutuas.

La operativización del acceso a la dirección mediante la participación de los diversos estamentos de la Comunidad Educativa exige el establecimiento de un flujo de proceso, donde el input o estímulo de entrada son las necesidades, intereses y expectativas de la Comunidad en relación al objetivo de dotarse de equipo directivo y el output es el resultado final, es decir, la determinación del equipo de personas que va a responsabilizarse del ejercicio de la acción directiva a lo largo de los próximos cuatro años.

El sistema que se pone en marcha entre la entrada y la salida está constituido por los diversos agentes del proceso: docentes, con o sin acreditación para el ejercicio del cargo, con o sin experiencia directiva ... padres, estudiantes, etc.; por las estructuras de las que forman parte o a quien representan: claustro, AMPA, corporación local, etc.; por los recursos que poseen: proyectos, equipos consolidados, materiales de diagnóstico

institucional, etc. y, también, por el conjunto de actuaciones que van a llevarse a cabo: reuniones, entrevistas, diagnóstico de necesidades, análisis de puntos fuertes y débiles, elaboración del Proyecto de Dirección, acciones de difusión de la candidatura, etc.

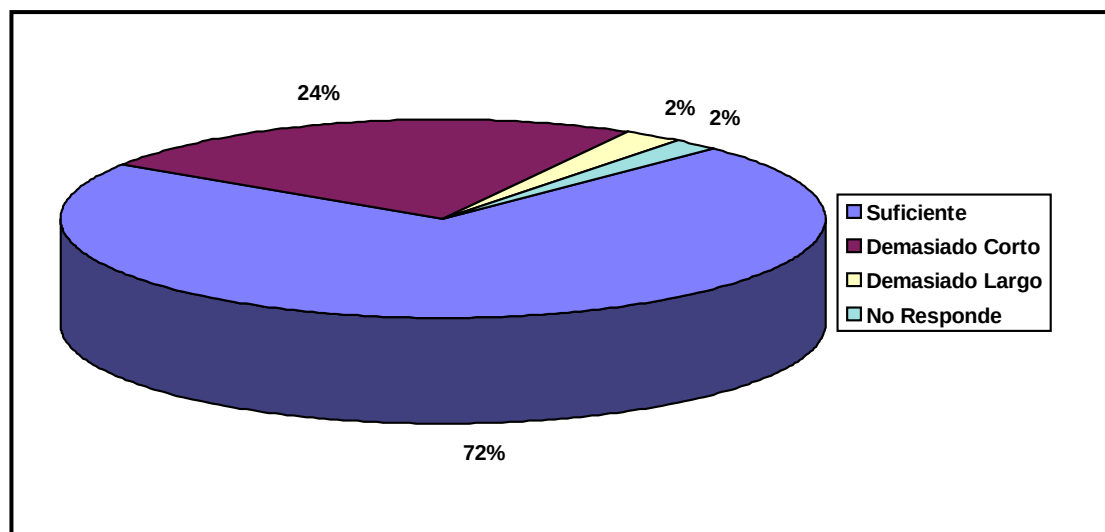
Todo ello requiere un recurso fundamental básico: el tiempo. Garantizar la posibilidad de organizar un proceso democrático de acceso al cargo requiere prever el tiempo para llevarlo a cabo de una forma ágil y, a la vez, concienzuda. La cuestión temporal debe plantearse, como mínimo, desde una doble perspectiva. Por un lado, en su dimensión física, es decir, hacer falta determinar cual es el tiempo necesario para llevar a cabo el proceso de una forma funcional, eficaz. Por otro lado, en su dimensión estratégica, es decir, debe plantearse cual es el momento más adecuado para desarrollar el proceso de acceso a la dirección. Teniendo en cuenta que la función básica de la escuela es la educación y la formación de los ciudadanos jóvenes, los procesos que allí se llevan a cabo son, fundamentalmente, de tipo educativo; en ese contexto, es necesario plantearse en qué momento del curso escolar parece más oportuno desarrollar otro tipo de proceso: de tipo sociopolítico, y, también, qué efectos educativos puede tener o, en otras palabras, cómo puede aprovecharse desde una perspectiva educativa.

10.1. Duración del proceso electoral

La actual regulación administrativa del proceso de acceso a la dirección establece un *timing* de, aproximadamente, dos meses entre la aparición de la convocatoria y la celebración del Consejo Escolar en que se procede a la elección. Durante este período de tiempo se suceden un conjunto de actuaciones: constitución de la comisión electoral, delimitación del calendario, formación y presentación de candidaturas, admisión o exclusión de las candidaturas presentadas, exposición o difusión de los proyectos de los candidatos a modo de campaña electoral, consultas a los plenarios de los diversos estamentos de la Comunidad Educativa por parte de sus representantes al Consejo Escolar, y, finalmente, el acto de elección.

Se trata de un notable conjunto de actuaciones que se desarrollan simultáneamente a la marcha habitual del centro, es decir, al desarrollo de las clases, la tutoría, la pre-inscripción de alumnos para el nuevo curso, las colonias y salidas extraacadémicas, las sesiones de evaluación, etc. Parece pertinente, por tanto, plantearse

si el establecimiento normativo de un período de dos meses para llevar a cabo el conjunto del proceso es percibido como suficiente. Obviamente, en último extremo, tal apreciación dependerá de la situación de cada institución y de las experiencias vividas por quienes respondan: puede considerarse suficiente, e incluso demasiado largo, en un caso de continuidad del equipo directivo en ejercicio y, en cambio, del todo insuficiente para un equipo directivo novel, que no se hubiera planteado con antelación la posibilidad de acceder al cargo, al cual se le amontonan las acciones a emprender (reuniones, entrevistas...) a la vez que siente que no ha dedicado el tiempo suficiente a lo fundamental: a analizar los pros y los contras de la toma de decisión.



11.1. Considero que el período temporal fijado para llevar a cabo el proceso electoral es...

Desde una perspectiva cuantitativa, los resultados de la encuesta son claros: la mayoría de los directores (prácticamente, tres cuartas partes del total) consideran suficiente la duración del período electoral. La cuarta parte restante, en cambio, lo considera demasiado corto. Parece necesario, no obstante, matizar tales resultados, es decir, explorar las razones que subyacen a tales opiniones.

La duración del período electoral es percibida, en líneas generales, como adecuada y, aún reconociendo la posibilidad que ocasione disfunciones en el quehacer cotidiano de la institución, no se conciben alternativas de mejora.

“La duración del proceso considero que es la correcta. Un proceso más largo tampoco arreglaría nada ; más bien estorbaría a la vida interna del centro”

(Ent. 03 – Pág. 15)

La percepción de la suficiencia del período va ligada a la idea que cada uno tiene de lo que debe hacerse durante este tiempo. Se distinguen dos líneas de pensamiento. En una orilla se encuentran quienes afirman que es suficiente pero tienen en cuenta únicamente la actuaciones administrativas de presentación, difusión y votación de candidaturas. Consideran, por tanto, que la formación y cohesión de la candidatura, así como la elaboración del PdD, son aspectos que deben llevarse a cabo con anterioridad.

“Ent : ¿Crees que el período fijado es suficiente ?

Dir : Depende de las circunstancias; en general, pienso que es suficiente. La gente que tiene claro que quiere ser director, se lo prepara antes; no esperas a que salga publicado el decreto en el boletín oficial para empezar a moverte.”

(Ent. 05 – Pág. 07)

“Creo que es suficiente. Realmente el período oficial dura dos meses pero creo que en cada centro, si va a tener lugar un cambio, las personas se mentalizan desde antes; Si no lo hacen es por miedo a afrontar la situación. En nuestro caso, ni sabiendo lo que se nos echaba encima hicimos nada. Todos confiábamos que, en el último momento, Ángel se iba a replantear la situación y seguiría en la dirección.”

(Rel. Aut. B – Pág. 13)

“La duración es suficiente. Incluso podría ser más corto, porque el proceso no empieza aquí realmente. El equipo directivo empieza a plantearse si se va a presentarse antes de Navidad (...) Pienso que es mejor que los candidatos se lo planteen con antelación.”

(Ent. 15 – Pág. 14)

En la otra orilla, quienes consideran que el período electoral se inicia con la toma de decisión de presentarse como candidato, continua con la confección y cohesión del equipo directivo e implica la elaboración de un Proyecto de Dirección como requisito indispensable para presentar la candidatura, lo consideran del todo insuficiente. Sobre todo, teniendo en cuenta que coincide con el final del curso escolar.

“Creo que hay poco tiempo desde que sale la convocatoria hasta que se vota. Hay poco tiempo para elaborar el proyecto y explicarlo. Además coincide con el final de curso, cuando todo el mundo va más atareado (...)

En nuestro caso, el tiempo se nos quedó un poco corto porque interfirió el normal funcionamiento del centro (las colonias, el final del curso...) lo cual hizo que no se pudiera explicar con suficiente tranquilidad el proyecto.”

(Ent. 07 – Pág. 11)

“El tiempo que viene marcado en el DOGC no es suficiente. Nosotros empezamos antes porque ya sabíamos que iban a venir las elecciones. Un año de elecciones se empieza con el inicio de curso.

Todo el mundo sabe que va a haber un cambio, hay un ambiente especial, se respiran especulaciones:

-- Será este; será el otro...

Por tanto, los posibles candidatos a formar el equipo directivo ya se despabilan. Un director que quiere continuar no ha de hacer mucha previsión, si se trata de un equipo nuevo, en cambio, hay que comenzar a trabajar mucho antes de inicio del período electoral.”

(Ent. 08 – Pág. 15)

“Hasta el 2000 estaremos en la dirección. Así se lo dije en el último claustro:

--Recordad que el año que viene lo dejamos.

Si alguien tiene ganas, ahora es un buen momento para empezar. Así se puede hacer un proyecto elaborado. Es un buen momento para hacer un análisis. Pensar que se puede hacer todo en dos meses, es de locos.”

(Ent. 13 – Pág. 11)

“El período fijado para la realización del proceso electoral considero que es insuficiente, puesto que la elaboración de un proyecto de dirección exige un análisis profundo de la realidad y la detección de las necesidades más imperantes, latentes y manifestadas, para redactar un programa que pueda subsanarlas.”

(Rel. Aut. C – Pág. 10)

“El tiempo es fatal. Vas como una moto.

Tienes poco tiempo y, encima, es final de curso.

No son ni dos meses. Elaborar un proyecto en dos meses es imposible.”

(Ent. 21- Pág. 13)

Un aspecto clave en la valoración de la suficiencia o insuficiencia de la duración prevista para el desarrollo del proceso electoral radica en la situación en la que se encuentra el centro. Cuando la formación de candidatura, bien sea desde una óptica de continuidad o de relevo, se encuentra avanzada, el período es percibido como suficiente; cuando se hace necesario dinamizar las dinámicas del claustro para que emerja una candidatura, es insuficiente.

“Depende. Si se trata de un proceso de continuidad, es suficiente. Si se produce un conflicto, hay un cambio en la dirección y se ha de cohesionar un nuevo equipo, entonces no lo es. En mi caso, fue suficiente.”

(Ent. 09 – Pág. 14)

“El proceso fue muy largo ; duró bastante más de dos meses. Empezamos alrededor de Navidad: a valorar las posibilidades, a ver lo que había que hacer... Nos lo planteamos con mucho tiempo porque era complicado. Estamos hablando de un centro con 38 profesores que tienen plaza definitiva, un centro que esta muy estructurado, donde cada uno posee su pequeña parcela de poder y, dependiendo de como te pongas, pueden crearte una pequeña guerra.”

(Ent. 18 – Pág. 07)

En los centros donde no surgen candidaturas, ni tampoco existen personas predispuestas a aceptar el nombramiento administrativo, quizá habría que pensar en procesos distintos, lo cual no es fácil.

“El problema quizá es mayor en los centros donde nadie quiere ser director; en ese caso, dos meses puede ser poco tiempo.”

(Ent. 05 – Pág. 09)

Desde esta perspectiva, se adoptan posiciones ambivalentes: por un lado, se reconocen las debilidades y las consecuencias negativas que se desprenden de la actual regulación temporal del proceso, a la vez que, por otro lado, se reconocen las posibles repercusiones que se derivarían de su alargamiento.

“Creo que el período de aproximadamente dos meses que transcurren desde la convocatoria a la elección es demasiado corto, dificulta la posibilidad de establecer contactos con los órganos de gestión del centro, de informarse sobre el tema... y, sobre todo, dificulta la posibilidad de elaborar un Proyecto de Dirección seriamente. Sin embargo, tampoco soy partidaria de alargar el proceso demasiado ya que desde el momento en que se inicia, he vivido situaciones de inseguridad, crispación y nerviosismo en todos los centros en los que he trabajado. Parece como si nadie se preocupara del tema hasta que se acerca en el tiempo.”

(Rel. Aut. A – Pág. 06)

“Dos meses pueden ser insuficientes cuando todo va bien y se afronta el proceso desde un punto de vista constructivo; en cambio, cuando hay más de una candidatura y hay confrontación pueden ser muy largos.”

(Ent. 07 – Pág. 11)

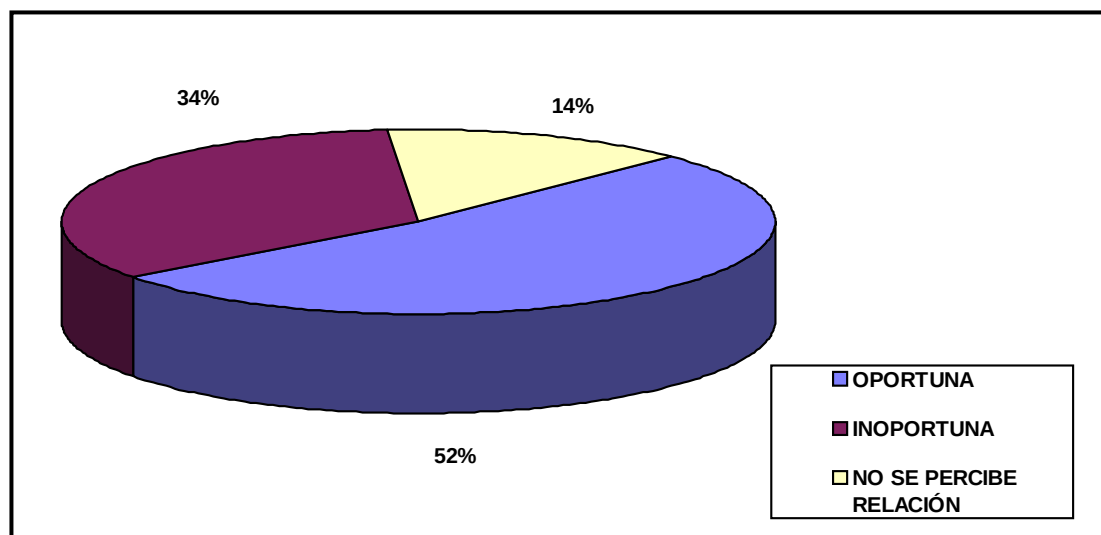
Una vez más se pone de manifiesto la dificultad de regular, de una manera estandarizada, el proceso de acceso a la dirección, pretendiendo que se desarrolle simultáneamente en todos los centros. Quizá cabría dar lugar a calendarios más flexibles, donde el propio centro asumiera, según sus necesidades y peculiaridades, la responsabilidad de fijar el calendario electoral más adecuado a su situación, salvaguardando, como es lógico, el principio básico del modelo democrático: la libre presentación de candidaturas.

10.2. Ubicación a lo largo del curso escolar

La duración del proceso electoral, tratada en el epígrafe anterior, se encuentra estrechamente vinculada a su ubicación a lo largo del curso escolar. La fórmula actualmente en uso consiste en hacer coincidir el cambio de dirección con la finalización del curso y, por tanto, con el inicio del período vacacional. Por norma

general, se fija la fecha del primero de julio para llevar a cabo el relevo; entendiendo que el equipo cesante habrá tenido tiempo suficiente para culminar la gestión del curso que se acaba y, por su parte, el nuevo equipo, dispondrá de todo el mes de julio para preparar el inicio del nuevo curso.

Al efectuar un sondeo entre los directores en ejercicio sobre la oportunidad de llevar a cabo el cambio de dirección al final del curso escolar, la mitad de los encuestados piensa que es el mejor momento; el 34%, en cambio, cree que debería realizarse en otro momento.



11.2. Valoración de la oportunidad de ubicar el período electoral al final del curso escolar. .

Ante estos resultados cabe destacar el elevado porcentaje de directores que optan por solicitar una nueva ubicación del proceso electoral a lo largo del curso, aportando argumentos y sugerencias para ello. Por otro lado, entre quienes defienden la idea de continuar haciéndolo a final de curso, si bien se aceptan los inconvenientes que comporta, se considera la única opción viable.

“La coincidencia del cambio de dirección con el fin de curso tiene, evidentemente, aspectos negativos, pero en general soy partidaria de que sea así. No me imagino un centro con un director/a ocupando el cargo y otro ya nombrado para el curso siguiente; ni tampoco me imagino el cambio de dirección con el curso ya empezado (entre otros aspectos, por los trámites burocráticos.”

(Rel. Aut. A – Pág. 06)

Por otro lado, continuando con el comentario de los resultados que se desprenden de la explotación estadística de los datos, cabe destacar la existencia de un

notable grupo de directores (14% del total) que se muestran indiferentes, es decir, que no se pronuncian ni en uno ni en otro sentido, ante esta cuestión.

Al analizar los argumentos que avalan la continuidad de la actual ubicación temporal del proceso, la línea de respuesta mayoritaria, aún reconociendo los inconvenientes que comporta, señala el julio como única fecha viable, entendiendo que hay que garantizar al equipo directivo cesante la posibilidad de culminar su gestión de una manera coherente y, por otro lado, hay que dar la posibilidad al nuevo equipo de planificar con independencia (sin la tutela del anterior equipo) y tranquilidad el próximo curso.

“(El cambio en el mes de julio) es inevitable. Creo que no puede hacerse de otra manera; el momento adecuado para acabar un período y comenzar uno nuevo es el final de curso.”

(Ent. 05 – Pág. 08)

Se destaca que la coincidencia del cambio con el fin de la actividad lectiva y, casi de inmediato, con las vacaciones estivales, facilita disponer de tiempo para anticipar líneas de actuación, para prever las repercusiones de determinadas decisiones y, también, la manera de afrontarlas, etc.

“Creo que antes del verano es el momento más idóneo. A lo largo del curso hay otras tareas prioritarias. En mi caso, lo recuerdo como un período muy positivo porque tuve tiempo, durante el verano, de reflexionar, de sentarme en una silla y mentalizarme de lo que tenía que hacer (...)

Tuve todo el verano para “digerirlo”. Realmente, empecé a ser director el mes de septiembre.”

(Ent. 09 – Pág. 15)

Ahondando en esta línea, se lleva a solicitar la total coincidencia del cambio de dirección con el período estival. Desde la perspectiva del equipo cesante, se considera que falta más tiempo para acabar el curso de forma ordenada y, por tanto, implícitamente, se solicita el mes de julio para ello

“Pienso que acabar el primero de julio no es bueno. Hace falta un período de tiempo para quienes desean acabar el curso bien acabado. Como director siempre tienes mucho trabajo que hacer: la memoria anual, correspondencia, ordenar el despacho, recoger los efectos personales... Hace falta un período para acabar de pulir las cosas. No estoy de acuerdo con que el 1 de julio acabe un equipo y empiece el otro. A lo largo de los años, nunca hemos podido acabar el 30 de junio; aún quedan muchos días para acabar de pulirlo todo.”

(Ent. 12 –Pág. 14)

lo cual enlaza con una de las propuesta de reforma del calendario planteadas, consistente en efectuar el cambio durante el mes de septiembre, si bien su misma autora ya advierte el principal punto débil que comporta.

“Una solución podría ser hacer coincidir la presentación de candidaturas con el final del curso y hacer la elección al principio del siguiente. De esta manera, la gente tendría el verano para reflexionar y pensarlo mejor, para elaborar mejor el proyecto... Los primeros quince días de septiembre podrían ser de campaña, de explicación y debate del proyecto de escuela; así, las votaciones serían el 15 de septiembre.

Mi única duda es cómo empezar el curso con un director en funciones...”

(Ent. 07 – Pág. 10)

Hasta el momento, se han explorado las razones y los argumentos de quienes han manifestado su preferencia por continuar con la práctica actual en cuanto a la ubicación del proceso electoral. Existe también una importante línea de opinión contrapuesta a la anterior, es decir, que aboga por un avance del proceso electoral. Así, algunos directores en ejercicio manifiestan que, cuando se aproxime el final de su mandato, intentarán avanzar determinados aspectos del proceso, con la intención de favorecer un cambio no traumático.

“Tengo muy claro que no voy a continuar ; lo comunicaré al Claustro en el mes de diciembre y propondré avanzar las elecciones al mes de febrero, a nivel interno. Si les parece bien, adelante. Si nosotros quisiéramos continuar, esto frenaría posibles candidaturas. Por tanto, creo que es importante informar que no pensamos continuar para incentivar la presentación de otros candidatos con tiempo suficiente.”

(Ent. 15 – Pág. 14)

A la hora de proponer modificaciones en el calendario electoral, la mayor parte se decanta, con matices, por avanzarlo al segundo trimestre, es decir, al período comprendido entre Navidad y Semana Santa. Entre los argumentos que aconsejan esta temporalización, encontramos:

a) Se facilita el intercambio de papeles e informaciones entre los miembros del equipo

“El momento de llevar a cabo el cambio en la dirección es inoportuno, dado que coincide con el fin del curso, cuando la gente tiene muchas cosas en la cabeza. Habría que ver si avanzando el calendario de la convocatoria, quizá en torno a Semana Santa, iría mejor. Como mínimo, se facilitaría el trasvase de información, el director entrante y el saliente dispondrían de un trimestre para hacer efectivo el traspaso de información y la coordinación en el cargo. Habría que probarlo.”

(Ent. 03 – Pág. 15).

b) Se evita la coincidencia con el ajeteo característico de fin de curso

“Debería de ser, como muy tarde, en el primer o a la entrada del segundo trimestre (...) porque entrar en un proceso electoral a final de curso es muy negativo para el centro, porque la gente va muy atareada y lleva una dinámica de trabajo muy grande.”

(Ent. 04 – Pág. 12)

“Sí que la elección debería realizarse en los meses de abril o mayo, independientemente que el equipo en el cargo se vuelva a presentar o no. Esa es una época de tranquilidad.”

(Ent. 13 – Pág. 10-11)

c) Facilita la participación del nuevo equipo en la toma de decisiones en torno a aspectos que van a condicionar la vida del centro durante el próximo curso: delimitación de plantilla, gestión de la matriculación, previsión de ingresos y gastos.

“Partiendo de mi experiencia, creo que el proceso debe avanzarse en el tiempo porque, en el caso que se produzca un cambio en el equipo directivo, hay decisiones que se toman en el mes de mayo y afectan al curso próximo. Estas decisiones deberían tomarse de manera consensuada entre el equipo directivo saliente y el que va a acceder al cargo. Por ejemplo: con nuestra forma de trabajar actual, los alumnos de segundo y tercero ya habrán escogido los créditos variables del año próximo. En este proceso, evidentemente, debe estar el equipo directivo. El momento idóneo para realizar el cambio sería en febrero.”

(Ent. 15 – Pág. 14)

“Un equipo directivo que desaparece, a partir del mes de mayo debe tener a su lado al que va a sucederle porque en el momento de planificar el curso próximo necesitas saber con quien has de hacerlo. Si el año que viene no renovamos, intentaremos que la nueva directiva surja lo antes posible.”

(Ent. 18 – Pág. 13)

La idea de avanzar el calendario electoral que, a grandes rasgos, parece plausible, nos lleva a considerar el tema de la cooperación entre equipos directivos en el proceso de cambio. Esta es la condición básica y, a la vez, el principal argumento para el avance temporal del proceso electoral. El equipo directivo entrante y el saliente deben trabajar en colaboración durante un considerable período de tiempo, en la toma de decisiones que van a afectar al futuro de la institución durante el próximo curso.

“Si la elección se realizara en el primer trimestre, el nuevo director que resultara elegido podría colaborar con el equipo anterior; podría coger oficio, irse preparando. Esto es muy positivo para ir cogiendo la dinámica del cargo; para que no haya rupturas institucionales fuertes.”

(Ent. 04 – Pág. 12)

“Cuando nosotros accedimos al cargo debimos llamar a inspección para saber los profesores que íbamos a tener para el curso próximo. El equipo cesante no supo decírnoslo;

no lo habían contado. Nosotros, en cambio, ya habíamos calculado los profesores que queríamos para el año siguiente. Con ello intento decir que en el ejercicio de la dirección es muy importante poder planificar bien. A raíz de esta experiencia, cuando abandonemos el cargo, al final del curso próximo, creemos que las personas que vengan han de saber por qué razones se va a encontrar con esta plantilla y no con otra. Creo que el equipo que entre el 1º de julio del 2000 debe estar con nosotros para saber el porqué de las cosas; a partir de febrero creo que debe estar al corriente de todo lo que pasa en esta casa. En resumen, un año antes debemos trabajar en colaboración.”

(Ent. 16 -Pág. 16)

La colaboración entre los dos equipos directivos, no obstante, no siempre es posible, dado que las actitudes personales con las que se afronta el proceso de cambio algunas veces son reacias a la colaboración. En ese caso, forzar el contacto prolongado entre los dos directivos podría resultar contraproducente para la institución; en ese caso, quizá habría que minimizar el período legalmente establecido.

“Creo que debe haber un equipo directivo y, después, otro. De otra manera, puede haber malas interpretaciones. Lo más negativo que veo es el tiempo de coexistencia de dos equipos directivos porque, en caso de discrepancias, ¿hacia donde se avanza?, hacia lo que dice uno, o hacia lo que dice otro.

El cambio debe ser a final de curso porque es cuando se forma el nuevo equipo directivo, cuando hay el trabajo de hacer horarios y de programar el curso siguiente. Imaginemos que se hace el cambio a mitad de curso; toda la programación estaría elaborada por el anterior equipo y, en cambio, debería llevarlo a cabo otra gente.”

(Ent. 08 – Pág. 15)

Nuevamente se pone de manifiesto que no hay una fórmula mágica que permita determinar, con antelación, cuál es la mejor manera de organizar el proceso.

“Hacerlo a final de curso, no me parece mal, pero coincide con un período en el cual se precipitan muchas cosas. Creo que podría hacerse en otro momento... quizá al inicio del curso. A lo mejor no se trata de escoger el momento bueno sino, simplemente, el menos malo.”

(Ent. 02 -Pág. 08)

El procedimiento, en si mismo, es aséptico. Quienes lo hacen bueno o malo son las personas, los responsables de darle vida: sabiendo qué aspectos deben observarse escrupulosamente y cuáles no; conociendo las necesidades y las costumbres institucionales; efectuando un diagnóstico de la situación, etc. Cabría, por tanto, pensar en la posibilidad de introducir elementos de flexibilización del proceso, tendentes a romper la pretendida homogeneidad para dar respuesta a las necesidades y a las formas singulares de proceder de cada comunidad educativa.

Síntesis del capítulo

El acceso a la dirección tiene lugar a través de un proceso complejo, en el cual se llevan a cabo múltiples actuaciones, que se influyen unas a otras. Necesita, por tanto, un tiempo mínimo para completarse con éxito. La actual regulación del proceso, llevada a cabo por las respectivas comunidades autónomas, dispone, en líneas generales, que se lleve a cabo en aproximadamente dos meses: mayo y junio.

Esta duración se considera, en líneas generales, como adecuada. Al profundizar en las actuaciones a llevar a cabo durante este tiempo, no obstante, se pone de manifiesto que este tiempo es suficiente siempre y cuando se hayan iniciado con anterioridad las actuaciones encaminadas a la formación de la candidatura, a la cohesión del equipo directivo y a la elaboración del Proyecto de Dirección. En caso contrario, se convierte en una carrera contra reloj, donde el objetivo básico es cumplir con los plazos marcados, dejando de lado otros objetivos prioritarios del proceso como pueden ser la unificación de criterios entre los miembros del equipo directivo, la discusión y puesta en común del contenido del Proyecto de Dirección, etc.

No se trata de alargar, por tanto, el proceso electoral (existe una notable coincidencia en señalar que dar más tiempo podría ser incluso contraproducente) sino de incentivar y animar la formación de candidatura antes que se dé el disparo de salida del proceso electoral. En este cometido, adquiere un protagonismo notable el director en ejercicio, asumiendo el compromiso de manifestar públicamente su disposición a presentarse a la reelección o bien su determinación por abandonar el cargo, con suficiente antelación a la convocatoria del proceso que facilite la formación de candidaturas.

En lo que se refiere a la ubicación del proceso electoral a lo largo del curso escolar se constatan dos grandes corrientes de opinión. A saber :

- a) El mantenimiento de la temporización actual, es decir, durante los meses de mayo y junio.
- b) El adelanto del proceso al segundo trimestre, en el período comprendido entre Navidad y Semana Santa.

Las razones aducidas ponen de manifiesto valoraciones contrapuestas en torno a aspectos tangenciales que inciden en la dinámica del proceso : coincidencia con el final

de curso, mayor tiempo para el traspaso de información, participación en la toma de decisiones que afectan a la planificación del próximo curso, colaboración entre el equipo directivo entrante y el saliente...

Las experiencias llevadas a cabo en algunos centros indican que el adelanto del proceso electoral tiene resultados positivos si se realiza desde una óptica de colaboración y continuidad en la línea de actuación. Ello no obstante, también se detectan casos de confrontación donde no es posible ningún tipo de colaboración y, por tanto, carecería de sentido avanzar el proceso.

12. Singularidades

El proceso de acceso a la dirección que se desprende de la regulación legal establecida en la LOPEGCD y en las posteriores disposiciones que la concretan, como se ha expuesto en 1.2. se caracteriza por una lógica interna de tipo político, paralela a la que se sigue en los comicios municipales. Se basa en la premisa que aquellos ciudadanos que, cumpliendo unos requisitos mínimos, muestren interés por implicarse activamente en la gestión y el desarrollo de un ente público, (un ayuntamiento, una escuela), deben plantear una propuesta de futuro (programa de gobierno, en el caso de un ayuntamiento; bien Proyecto de Dirección, en el caso de un centro educativo), en base al cual concurren a un proceso electoral.

Todo parte del deseo explícito de los candidatos a implicarse en la mejora de la “cosa pública”. A partir de ahí, aquellos que cuenten con el apoyo mayoritario de la ciudadanía: del conjunto de la comunidad local, en el caso de un ayuntamiento, (dado que se establece un modelo de sufragio universal) o bien de los representantes de los diversos sectores de la comunidad educativa, en el caso de un centro educativo, (dado que no se establece un modelo de voto directo sino de representatividad) son proclamados máximos responsables: alcaldes o directores de centro. En síntesis, la lógica interna que se encuentra en la base de ambos procesos es la misma: la elección por parte de los destinatarios de la acción de gobierno para la cual se presentan como candidatos.

“Me presenté. Básicamente, por ilusión. Si no me hubiera hecho ilusión, no estaría aquí. Lo tengo muy claro, y también los miembros de mi equipo. El día que deje de ilusionarme, abandono. Pienso que es uno de los componentes básicos para que las cosas funcionen. Si se vive como una simple tarea burocrática, no se puede soportar. Debe haber ilusión, ganas que las cosas vayan bien (aunque siempre hay unas que avanzan y otras que quedan estancadas), pero, poco a poco, todo se va encauzando.”

(Ent. 22 – Pág. 02)

La visión del proceso de acceso a la dirección desde esta perspectiva puede ser caracterizado como neutra, aséptica... o, tal vez, ingenua, es decir, ha sido formulado en términos de lo que “debería ser”, a partir de una lectura de los motivos y los valores sociales que justifican la existencia del modelo. Si deseamos avanzar en la comprensión de lo que realmente sucede, debemos adentrarnos en la cultura de cada colectividad, en la manera de afrontar el relevo, la continuidad o el cambio, en la dimensión micropolítica del proceso, es decir, en la dinámica de las relaciones interpersonales, tanto anteriores como coetáneas al proceso de generación y difusión de las candidaturas. Siguiendo con el símil de los procesos de elección a los ayuntamientos (los que presentan una mayor proximidad al ciudadano), en la interpretación de los resultados que se derivan de una contienda electoral, han de considerarse múltiples factores: ¿cuántas candidaturas concurren a la elección?, ¿de qué manera ha surgido cada una de ellas?, ¿qué motivación se les atribuye?, ¿hubo contactos o intentos de fusión entre diversas candidaturas antes de su presentación?, ¿existen pactos previos de gobierno?, ¿se prevén pactos de futuro?, ¿con qué equipo de concejales se presenta cada uno de los candidatos?, ¿poseen experiencia en la gestión municipal?, ¿qué expectativas/sentimientos despiertan en los potenciales votantes?, ¿qué motivaciones confiesan (explícitamente) o se les atribuyen (socialmente) para el acceso al cargo?, ¿cuál es el grado de sensibilización de los ciudadanos ante la votación?, ¿están preocupados por elegir al candidato adecuado, pues consideran que las acciones de gobierno que llevarán a cabo –en caso de ser elegidos-- cada uno de los candidatos, presentarán diferencias notables? o, por el contrario, ¿piensan que sea quien sea el elegido, el margen de maniobra es reducido y, por tanto, el resultado no va a tener gran trascendencia?, ¿qué grado de compromiso y coherencia está dispuesta a aceptar la comunidad en relación a los programas electorales de cada uno de los candidatos?...

Son múltiples los factores que inciden en el proceso; es posible que en dos municipios de tamaño, población, situación geográfica y características socioculturales similares, se vivan procesos electorales completamente dispares. En un caso, se puede encontrar un alcalde plenamente consolidado en el cargo, que afronta el que será su cuarto período de mandato consecutivo con mayoría absoluta, con una oposición testimonial, etc. En una situación diametralmente opuesta, en cambio, nos podemos encontrar con cinco candidaturas que contienden por el acceso a la alcaldía, en franca confrontación, con programas de gobierno abiertamente contrapuestos, con relaciones interpersonales deterioradas entre los líderes; con historias y problemas que vienen de lejos, etc. Con toda probabilidad, los procesos electorales que van a desarrollarse en las poblaciones, si bien responden a una misma lógica, presentarán notables diferencias, hechos característicos, singularidades... que únicamente podrán comprenderse desde el interior, partiendo de un enfoque cultural. Ello no implica, forzosamente, que los resultados de la ulterior gestión municipal vayan a ser mejores o peores... La continuidad de una misma persona o equipo al frente de una institución conlleva riesgos de pérdida de ilusión, rutinización, y progresivo relajamiento del compromiso ético contraído. La confrontación implica una brega y una presión añadida que crea inseguridad y temor ante las consecuencias imprevistas; ello no obstante, cuando se resuelve de una manera positiva, da lugar a proyectos dinámicos, innovadores, con personas fuertemente comprometidas.

Este largo paralelismo entre los procesos de acceso a la alcaldía municipal y los que tienen lugar en los centros educativos debe ser tomado en clave ilustrativa. En ambos casos se pone de manifiesto la extraordinaria importancia de los factores culturales para comprender lo que realmente está pasando. Obviamente, hay diferencias substanciales entre uno y otro contexto: la naturaleza jurídica de una y otra entidad, el grado de autonomía institucional, el volumen presupuestario, la naturaleza de la acción social que llevan a cabo, el número, el tipo y la relación que se establece con los trabajadores ... Ello no obstante, tanto en los aspectos formales que jalonan el proceso como en los aspectos culturales, se pone de manifiesta la extrema importancia de las singularidades, lo que hace que cada caso presente características únicas.

En los centros educativos, a grandes rasgos, pueden encontrarse tres situaciones básicas (Cf. 6.) de acceso a la dirección. A saber, puede darse el caso que el equipo directivo en ejercicio piense presentarse a la reelección, a la vez que no se vislumbra ninguna otra persona o sector del claustro dispuesto a presentar una candidatura alternativa; puede que haya dos o más candidaturas (situación, ciertamente, poco frecuente) y, finalmente, puede que a nadie le interese ser director o directora y, entonces, se entre en una situación de ausencia de candidatos.

Las tres posibilidades esquemáticamente establecidas, no obstante, constituyen únicamente el resultado final, lo que es apreciable a los ojos de un observador externo que desconozca los entresijos de la vida del centro, lo que queda registrado en las actas del Consejo Escolar. Tal perspectiva, obedece a una visión positivista del proceso. Desde una perspectiva etnográfica, de comprensión de la realidad, en seguida se nos aparecen un conjunto de pequeños detalles, de momentos del proceso, que adquieren un importancia crucial para comprender lo que allí sucede. Nos referimos a múltiples instantes de conversación, a debates en escenarios diversos (grupos informales, departamentos, claustro, cafetería...), a tiempos de reflexión, a consultas a amigos y familiares, a historias institucionales, a los resultados y las dinámicas que se siguieron hace cuatro años, a dudas e incertidumbres ante la toma de decisión, a instantes de tensión, etc. que nos advierten de la singularidad de cada proceso electoral. Aunque todos ellos se presenten bajo una misma estructura formal, como cualquier otro proceso basado en la relación humana, cobijan realidades complejas, únicas e irrepetibles, de una extraordinaria riqueza.

Desde esta perspectiva, guiados por el propósito de caracterizar el acceso a la dirección, a lo largo de la investigación hemos ido recogiendo testimonios de procedimientos y costumbres singulares. Los propios directores advierten esta cuestión cuando intercalan en sus relatos comentarios como “Mi historia es muy complicada.” (Ent. 18 – Pág. 06) o “Mi caso es algo difícil de catalogar.” (Ent. 20 – Pág. 01)

Algunas veces el proceso de acceso a la dirección constituye un reflejo del potencial de creatividad y de uso responsable de la autonomía institucional de que disponen los centros, los cuales se dotan de una normativa interna reguladora del acceso a la dirección, coherente con una determinada concepción de la gestión de una

institución social; en otras ocasiones, constituyen una solución lógica o de sentido común ante una situación imprevista o excepcional y, finalmente, en otros casos, da lugar a actuaciones aisladas, no siempre presididas por los correlatos éticos inherentes al modelo, donde tiene una importancia crucial poner al descubierto las razones internas que impulsan al candidato.

En cualquier caso, entendemos que se trata de procesos singulares, que les hacen merecedores de un tratamiento específico, para lo cual se establecen cuatro grandes grupos :

- a. Situaciones singulares en las que el propio centro se ha dotado de un procedimiento ad hoc regulador de acceso al cargo.
- b. Situaciones singulares caracterizadas por la asunción de protagonismo por parte del claustro.
- c. Situaciones singulares de relevo accidental en la dirección por motivos excepcionales: cese, jubilación, cambio de trabajo, etc.
- d. Otras situaciones singulares.

A continuación, se desarrolla cada uno de estos apartados.

12.1. Regulación interna del proceso.

Las diversas maneras como las organizaciones se dotan de directivos deben ser coherentes con los valores que sustentan su funcionamiento; una organización productiva, orientada al logro de beneficios económicos, selecciona directivos cuyo criterio de actuación sea la rentabilidad, la eficacia. Una organización educadora, no orientada al logro de beneficios económicos sino sociales, basada en la existencia de un proyecto educativo compartido, en cambio, debe dotarse de directivos que alienten la participación responsable y el esfuerzo común, lo cual sólo es factible en marcos de cooperación. No es posible describir los procedimientos singulares de acceso al cargo directivo, que han funcionado o funcionan en algunas escuelas e institutos, sin tener en cuenta los valores que los legitiman. Se trata de formas de actuación que adquieren su sentido pleno en el seno de la cultura organizativa que los ha instaurado; cuando ésta cambia, (a veces, cuando cambian las personas que los propusieron y los defendieron), dejan de tener validez.

La mayor parte de los procesos singulares explorados parten de la premisa que es deseable el relevo periódico en los cargo directivos. Se pretende que la mayoría de los miembros del claustro se alternen en la asunción de responsabilidades directivas.

“Creo que todo el mundo debería pasar por la dirección (...) Algunas veces, estás pendiente de diez cosas y te falla una. Entonces, la gente sólo ve lo que ha fallado. Si has estado en la dirección, sabes realmente lo que es y eres más comprensivo. Tienes mayor capacidad para valorar lo que está pasando.

A determinadas personas, no me las imagino como miembros de un equipo directivo; ello no obstante, creo que sería conveniente que lo fueran.”

(Ent. 08 - Pág. 16)

“La idea inicial del centro era que el máximo número posible de personas pudieran pasar por la dirección; para ello, hacíamos elecciones bianualmente.”

(Ent. 04 – Pág. 04)

En consecuencia con estos planteamientos, algunos centros se dotaron de normativas propias (reflejadas en las actas de Claustro y de Consejo Escolar) o, simplemente, se llegó al compromiso verbal de tratar abiertamente y de resolver, en el seno del Claustro, quien iba a ser el nuevo director. Ello implica el compromiso a aceptar la responsabilidad por parte del profesor elegido y, también, la generosidad para abandonar el cargo al final del período establecido, para dejar paso a otros.

“La elección se hace al inicio del año para que a lo largo de todo el curso el director en ejercicio enseñara el oficio al candidato a sucederle. Es un procedimiento que tiene sus ventajas (facilita el paso de mucha gente por el cargo) y, también, sus inconvenientes, dado que cuando un director se ha formado una visión global del centro ya hay uno nuevo preparado para sucederle.”

(Ent. 04 – Pág. 04)

“Este sistema lleva funcionando ininterrumpidamente, de manera exitosa, durante tres períodos electorales. Es decir, han accedido al cargo tres directores distintos a partir de la propuesta del Claustro, ello no obstante ya empiezan a vislumbrarse posibles grietas

Hasta el momento, el sistema ha funcionado siempre. El director en ejercicio cesaba al finalizar el período de mandato y, entonces, el Claustro manifestaba su opinión en cuanto al candidato que se consideraba más adecuado, quien, salvo argumentos de fuerza mayor: enfermedad, embarazo, traslado, etc. aceptaba el reto.

El sistema, no obstante, empieza a hacer aguas porque algunas profesoras han manifestado que, cuando les toque a ellas, no van a aceptar, que nadie puede obligarlas a ello. Habrá que esperar un cierto tiempo; ya veremos lo que pasará.”

(Ent. 25 – Pág. 07)

A la disposición personal a acceder a la dirección en respuesta a la demanda del Claustro se añaden otros elementos simbólicos que favorecen la construcción de

comunidades democráticas: delegación de responsabilidades, colaboración entre equipos directivos durante un período de transición, reparto del complemento específico, etc.

“Nos hemos dotado de un sistema un poco especial para acceder a la dirección. En principio, todos los miembros del Claustro que tienen el lugar de trabajo fijo pueden ser candidatos y, por tanto, la gente puede votarlos (...) Se escoge el candidato al principio del curso y éste se va preparando a lo largo del curso. La única excepción afecta a las personas que ya han ejercido el cargo de director y piden ser excluidos de la votación; en ese caso, no se les vota. Hay una larga lista de profesores que son “votables”, entre los cuales hay que escoger. Primero se votan 5 nombres; de estos se votan tres; después, dos y, por último, queda sólo uno.”

(Ent. 04 – Pág. 03)

“En la formación del equipo directivo se observan los cargos que se establecen en la normativa vigente y, además, tenemos dos cargos adicionales que no están contemplados normativamente. Éstos no tienen complemento económico y, por tanto, lo que hacemos es poner todos los complementos económicos por el ejercicio de un cargo directivo en una bolsa y nos lo repartimos entre todos. La gente es solidaria.”

(Ent. 04 – Pág. 05)

“Trabajamos por comisiones; la gente se implica bastante. Por ejemplo, la Comisión Pedagógica son 15 o 16 personas; se reúnen cada semana, presentan propuestas... Son de participación voluntaria; lo que pasa es que si estás en una comisión no tienes tantas guardias. En la comisión de tutorías también hay bastante gente. Nuestra filosofía se basa en la participación.”

(Ent. 04 – Pág. 17)

En los centros que se ha dotado de un procedimiento propio, que en determinados aspectos se desmarca del legalmente establecido, también podría darse el caso que alguien se presentara, con plena legitimidad, como candidato, de acuerdo con el procedimiento normativo. Tal posibilidad, no obstante, difícilmente llega a darse, pues supone un desafío a la voluntad colectiva.

“Dir: La gente del centro está de acuerdo y defiende esta filosofía y, por tanto, si alguien se presentara como candidato sería una persona que rompería esta filosofía, que no estaría de acuerdo con ella. Ello implicaría una ruptura a nivel institucional.

Ent: ¿No te extraña que, a lo largo de los años, no haya aparecido nadie que viera las cosas de una manera diferente?

Dir: Seguro que los ha habido. Lo que ha pasado es que no han tenido la suficiente fuerza para presentarse a unas elecciones y formar equipo.”

(Ent. 04 – Pág. 16).

En otros casos, el procedimiento seguido consiste en determinar la composición del siguiente equipo directivo con mayor antelación de la prescrita legalmente, con la intención de prever el relevo y evitar, por tanto, las situaciones de ausencia de candidatos. En uno de los casos estudiados, se constata una extrema preocupación por

determinar las personas que van a asumir el relevo, lo cual se decide con dos años de antelación; de esta manera, se tiene tiempo para ir asumiendo responsabilidades, para ir familiarizándose con las tareas a desempeñar, así como para conocer y comprender las singularidades institucionales, lo cual favorece un relevo tranquilo y, también, un mayor compromiso de las personas con el proyecto compartido. La tónica más habitual, no obstante, consiste en hacerlo con un año de anticipación, es decir, al inicio del curso en el cual va a producirse el relevo, normalmente asumiendo un cargo en el seno del equipo directivo en ejercicio.

“A comienzos del curso se ponía a votación del Claustro el cargo de Vice-director. A partir de ahí, el director y el vice-director pasaban todo el año trabajando. A final de curso se producía el relevo formal.”

(Ent. 25 – Pág. 03)

El Claustro se plantea quien va a acceder a la dirección el próximo curso y, una vez determinada la persona, se integra en el seno del equipo directivo en ejercicio. En algunas ocasiones, de una manera formal, a través de un cambio en la composición del equipo: el Jefe de Estudios o el Coordinador Pedagógico dejan su cargo a la persona que va a ejercer como director el próximo curso; o bien, de una manera oficiosa, integrándose como un nuevo miembro del equipo que, si bien no está reconocido externamente (no cuenta con nombramiento para el cargo, ni complemento económico) sí que puede dotársele de horas para dedicarlas a formarse para el cargo.

“Al avanzar un año la elección, se posibilita que, en el caso que la dirección recaiga en una persona no acreditada, que tenga un año para prepararse y acreditarse.”

(Ent. 04 – Pág. 14)

En conjunto, se trata de establecer costumbres institucionales que fomenten la responsabilización del colectivo ante el reto de dotarse del mejor directivo posible; donde el ejercicio directivo no se vea como algo que tiene un principio y un fin, sino como un episodio en el proceso de construcción de un proyecto de centro defendido por todos. Lo importante es el proyecto a largo plazo; la persona que ejerce la dirección en un momento determinado es algo circunstancial. La clave, por tanto, consiste en implicar al mayor número de miembros del Claustro: en principio, todas las personas que tienen el lugar de trabajo definitivo (van a permanecer un número considerable de

años en el centro) son elegibles y, por tanto, deben estar dispuestos a asumir la dirección, entendiendo que con ello contribuyen a la consolidación institucional.

“Voy a estar mucho tiempo en este centro; es posible que me jubile en él. Mis hijos van a estudiar aquí... A mi me interesa que funcione bien y, por consiguiente, trabajar a gusto. Cuando la gente te ha depositado su confianza a través del voto no cabe otra opción que comprometerte. Es una cuestión de responsabilidad.”

(Ent. 25 – Pág. 07)

La elección abierta por parte del Claustro, en principio, favorece el acceso de las personas que se consideran más preparadas, más adecuadas para el cargo.

“En principio, todo el mundo que cumple los requisitos mínimos puede ser director aunque no se presente. Cuando te votan, en cierta manera, significa que te piden que aceptes el cargo. Por otro lado, si no te has presentado, significa que no te pueden exigir responsabilidades directas. Esto tiene un punto positivo porque fomenta la participación.”

(Ent. 04 – Pág. 14)

“Al hacer una especie de “primarias” al inicio del curso, si sale una persona que no está acreditada, tiene todo el año para acreditarse y, con ello, cumplir el requisito legal. Eso tiene la ventaja que puede estar todo el año conviviendo con el director: enseñándole los problemas, la dinámica del centro... Es un proceso que debe hacerse con tiempo.”

(Ent. 25 – Pág. 11)

En las escuelas e institutos donde se habían consolidado algunas de estas dinámicas, el establecimiento de la acreditación como requisito indispensable (o, como mínimo, exigible) a la presentación de candidaturas, ha supuesto un cierto freno a sus planteamientos autogestionarios. Por un lado, cabe reconocer que tal requisito introduce elementos incipientes de calificación para el desarrollo de una función que nada tiene que ver con la docencia.

“Estoy de acuerdo con la exigencia de pedir una acreditación para ejercer la dirección. Podríamos cuestionar si es suficiente, pero, en cualquier caso, significa que no todo el mundo puede ser director. Todo el mundo puede ser un buen maestro, un buen tutor, un buen especialista de una área determinada... pero hay gente que por su manera de ser, por sus inquietudes o por su formación no pueden ser directores (...)

No entiendo la acreditación como una restricción. Se trata, simplemente, de tener candidatos que se han planteado qué significa ser director.”

(Ent. 03 – Pág. 07)

por otro lado, no obstante, atenta contra un fundamento básico del modelo: la igualdad de oportunidades para acceder al cargo, partiendo de la base que quienes tienen la responsabilidad de elegir, van a proponer a la persona que consideren más adecuada para liderar el equipo.

“Este centro antes era muy asambleario; se hizo un montaje muy interesante, basado en el fomento del cambio de la dirección cada dos años. Cuando aparece una legislación general más restrictiva, de manera paulatina, debemos adaptarnos a ella. Las cosas son difíciles de mantener cuando la normativa general es otra y, además, llega mucha gente nueva que no acaba de adaptarse al sistema porque no lo conoce.”

(Ent. 04 - Pág. 14)

Además, al limitar el número de posibles candidatos, se favorece la repetición o la permanencia en el cargo, lo cual puede tender a consolidar un cierto estatus de “directivo”, es decir, de persona que ostenta durante muchos años un cargo directivo, ya sea de director, de secretario, etc.

“Si quienes deben acceder a la dirección son los que están acreditados, nos enfrentamos a un problema grave, pues hay muy poca gente acreditada, lo cual hace que se vayan repitiendo, de una u otra manera, los mismos nombres formando parte de diferentes equipos directivos.”

(Ent. 20 – Pág. 08)

En síntesis, a raíz de la puesta en marcha de la LODE, algunos centros se dotaron de mecanismos singulares reguladores de acceso a la dirección, en un ejercicio de madurez y responsabilidad institucional, guiado por la intención de construir una escuela democrática y colaborativa. Se fomenta la implicación del mayor número posible de los docentes en un proyecto compartido, estableciendo fórmulas consensuadas, basadas en la alternancia, de acceso al cargo.

Los intentos de “profesionalizar” el ejercicio directivo establecidos por la LOPEGCD, con la exigencia de acreditación para el cargo y, también, con la fijación de incentivos personales (económicos, de promoción profesional...) para quienes ejerzan la dirección parece haber contribuido, entre otras razones, a dar un paso atrás en este proceso de asunción de responsabilidades y, por consiguiente, de reivindicación y desarrollo de pautas de comportamiento autónomas.

12.2. Protagonismo del colectivo docente

A lo largo del informe se hace palpable (Cf. 6.4.2. y, también, 10.1.) un denominador común que aparece en un número considerable de los procesos estudiados: la intervención destacada del Claustro o, más específicamente, de algunos miembros o

sectores representativos, en la determinación de quién va a ser el próximo director, cuando, desde una perspectiva legal, el papel del Claustro se limita a votar, a través de sus representantes en el Consejo Escolar. Las razones esgrimidas para justificar el protagonismo del profesorado son de diversa índole:

- a) Sumando los miembros natos (cargos unipersonales) y los representantes electos, constituyen la mayoría del Consejo Escolar. Su voto, por tanto, va a resultar decisivo.
- b) Inciden decisivamente en la formación de candidaturas: animando o disuadiendo a determinados candidatos, involucrándose en la formación del equipo directivo...
- c) Viven con inmediatez los acontecimientos que marcan el proceso. Algunas veces, con interés; otras, con indiferencia o, quizá, con resignación. Todo pasa en el centro: las noticias corren, los rumores circulan...

“Si la cosa está así, todos somos responsables de ello. Cuando se presentó XXX muchos pensamos que no era el candidato adecuado; incluso me atrevería a decir que era uno de los peores candidatos, en quien nadie había pensado para director. Ello no obstante, cuando manifestó su intención de presentarse, ninguno dijimos nada. Todos callamos. Así era más cómodo. Ahora no tenemos derecho a quejarnos. Si queremos, podemos hacer algo; cambiarlo está en nuestras manos.”

(Nota de campo, marzo 2000)

- d) Van a tener un papel clave en el logro de los objetivos que se señalan en el Proyecto de Dirección. Hacer realidad el proyecto exige la implicación de todo el colectivo, por tanto, es necesario que lo conozcan a fondo con anterioridad a la elección.
- e) El director, en última instancia, es un compañero que, cuando abandone el cargo, volverá a ser profesor-tutor.

A tenor de los argumentos expuestos, es comprensible que en un número considerable de centros se haya desarrollado el hábito de resolver en el Claustro la “cuestión directiva”, de someter a su consideración las posibles candidaturas, previamente a su presentación al Consejo Escolar, de mediar en situaciones donde se vislumbran dos candidatos (ya sean antagónicos o dispuestos a colaborar), de ayudar a completar el Equipo Directivo, etc.

“A lo largo del curso y durante varias reuniones de claustro, la directora manifestó su deseo de dejar el cargo y la necesidad de que algún compañero se presentara voluntario. Cada vez que surgía el tema, aumentaba el nerviosismo y la sensación de inestabilidad. El dejar el cargo se convirtió en una excusa ante cualquier adversidad. “ Si no lo hago bien, lo dejo ahora mismo”.

A partir del segundo trimestre la situación empeoró. El nerviosismo de la directora iba en aumento y se contagiaba al resto del profesorado. El tema de la nueva dirección salía a flote constantemente pero sin plantearlo seriamente y con claridad, y sobre todo, sin aportar posibles soluciones.

Los rumores se dispararon: que si tal persona va a presentarse, que si de nuevo el inspector deberá nombrar a la nueva directora, que si.....

Algunos compañeros empezaron a animarme para que me presentara. Al principio ni siquiera me planteé el tema , pero con el paso de los días y ante la insistencia de algunos , empecé a considerar la posibilidad de asumir el riesgo, o al menos de intentar buscar alguna salida a una situación que iba de mal en peor .

Durante una reunión de claustro propuse dedicar una reunión extraordinaria al tema en cuestión como único punto del orden del día.

Así lo hicimos. En el transcurso de la sesión varios profesores manifestaron creer que yo era la persona indicada para asumir el cargo. Después de discutir el tema, y sin llegar a ningún acuerdo se pospuso para una próxima sesión la continuación del debate, en un intento de dar tiempo a las posibles personas interesadas para pensárselo y presentar su candidatura.

En la siguiente sesión, me presenté como posible candidata pidiendo que otras posibles personas interesadas manifestaran su opinión y la voluntad de ocupar el cargo en próximas convocatorias. Así fue y dos compañeras más se presentaron como posibles relevos para cuando yo dejara el cargo en caso de ser elegida. Pedí a los compañeros que pensarán en mi propuesta y también puse como condición que en la próxima sesión de claustro, aun sin ser obligatorio, se hiciera una votación para saber con qué soporte contaba. Pedí la sinceridad total en las votaciones, argumentando que era la primera interesada en saber que grado de aceptación tenía entre los compañeros para decidir si presentarme o no al Consejo escolar.”

(Rel. Aut. A – Pág. 02-03)

En algunos centros, como se ha aducido en el epígrafe anterior, el Claustro tiene un protagonismo decisivo en la formación de una candidatura unitaria. No se espera que las personas se movilicen para formar una candidatura, ni tampoco que el equipo directivo en ejercicio se plantee si va a continuar... todo va a resolverse en el Claustro, de una forma pública, transparente... El Claustro, en su conjunto, va a ser el responsable de la formación del equipo directivo y, por tanto, deberá prestarle su ayuda. Se trata de una manera de actuar que se ha consolidado a lo largo del tiempo, un hábito institucional.

“Dir: La costumbre en mi IES es que el equipo directivo ponga el cargo a disposición del Claustro. Entonces, se pone a votación si se desea la continuidad o bien si es mejor el cambio.

Ent: ¿Esto puede dar lugar a situaciones conflictivas cuando ambas opciones se sitúan en torno al 50% ?

Dir: En ese caso, puedes decidir abandonar o esperar a que la cosa estalle. Puedes decir que tienes el apoyo del 50% del Claustro y, por tanto, te presentas al Consejo Escolar.”
(Ent. 20 – Pág. 01)

En otros centros, en cambio, no se trata de un hábito institucionalizado sino de la asunción de una responsabilidad ante una situación de falta de candidatos. Se considera que la intervención de la Administración educativa podría acarrear peores consecuencias y, con objeto de evitarlo, se resuelve la situación en el seno del Claustro

“La dirección en ejercicio no optó a la reelección. Se planteó quien tenía interés por acceder al cargo y nadie presentó candidatura. Entonces sucedió algo que creo que sucede en muchos centros: se llevo a cabo una votación orientativa en el claustro en la cual la pregunta era: ¿quién crees que puede ser director?. Fuimos dos profesores los que obtuvimos mayor número de votos y quedamos en hablarlo entre los dos. Él no lo tenía nada claro, no quería y, al final, yo acepté.”

(Ent. 10 – Pág. 02)

para lo cual se establecen procedimientos de designación del director, a la vez que pueden preverse posibles relevos de futuro

“El profesorado se manifestó a través de dos rondas de elecciones. La primera ronda tenía como objetivo escoger un grupo de candidatos que permitiera un cierto relevo en la dirección. La segunda ronda sirvió para escogen, entre el grupo anterior, a quien había de asumir la dirección de manera inmediata.”

(Ent. 03 – Pág. 02)

Las razones que inducen a los candidatos a someter su candidatura a la consideración del Claustro se basan en el convencimiento que el progreso del centro requiere la aceptación y la implicación del profesorado.

“Éramos conscientes que se trataba de un proyecto de renovación que necesitaba de la complicidad o aceptación de la gran mayoría de compañeros para llevarlo a cabo. Lo hablamos y estuvimos de acuerdo en ponerlo a votación del Claustro.

Pienso que no es suficiente con ganar la votación del Consejo Escolar. Hace falta que las personas que te han de ayudar a llevar a cabo el proyecto, te presten su apoyo. Si no es así, mejor no presentarse.”

(Ent. 07 – Pág. 10)

La intervención del Claustro en la elección de la dirección es coherente con la idea de construir una escuela democrática, con una base asamblearia, como cimiento de una cultura participativa fuerte y enraizada. Estos son las bases ideológicas en las cuales se asienta el modelo escolar surgido de la transición democrática, de corte sociopolítico, basado en la existencia de una fuerte actitud de compromiso social entre el colectivo

docente. Al ir pasando los años, no obstante, la implicación y el compromiso colectivo con un proyecto común (Entendidas como elementos clave del modelo) han ido retrocediendo. El entusiasmo participativo y la reivindicación de autonomía para los centros han perdido empaque. En la realidad, se va hacia modelos más técnicos, que requieran un menor compromiso personal. El protagonismo del Claustro en la dinámica cotidiana de la institución, ha perdido peso. En este proceso, las concepciones del directivo van a ser determinantes; puede actuar como revulsivo o como agente de la participación o bien, simplemente, como gestor y administrador técnico, donde la participación es vista únicamente, como una modalidad de gestión que, además, se percibe inoperante.

“Últimamente, desde la Inspección a menudo se nos dice que no se trata de consensuar sino de dirigir. Ahora bien, yo creo que esto no es así. Primero, nos coordinamos entre los miembros del equipo directivo y, a continuación, ponemos las propuestas a consideración de los compañeros. (...)

Ahora, por ejemplo, tenemos preparada la estructura que consideramos adecuada para la ESO del próximo curso, para acogernos al tema de los itinerarios de ciclo. Mañana me reúno con la Junta de Jefes de Departamento y, después, cada uno de ellos lo debatirá en su ámbito. Haremos una próxima reunión y nos podremos de acuerdo o no. Si hace falta, lo volveremos a subir y a bajar para que en el momento que lo hablemos en Claustro, las grandes líneas ya están marcadas, consensuadas (...) Evidentemente, siempre puede haber departamentos o personas que no estén de acuerdo pero, por lo menos, cuando se lleva una cosa a Claustro ya ha sido hablada, trabajada...”

(Ent. 16 – Pág. 09)

En síntesis, se constata que el Claustro de profesores tiene una incidencia notable en buena parte de los procesos electorales, superando ampliamente el papel que le es asignado legalmente. Tal situación es explicable a partir del origen docente del director y de la cultura colaborativa que se pretende impulsar en los centros. En los últimos tiempos, no obstante, se advierte un cierto retroceso en esta tendencia.

12.3. Substitución del director en ejercicio.

Un tercer bloque de situaciones singulares de acceso al cargo tiene lugar cuando del director en ejercicio cesa repentinamente en el ejercicio de sus funciones: ya sea por jubilación, porque accede a una cargo técnico en la administración educativa, para desempeñar un cargo público, por problemas personales o familiares, etc.

“En el momento de mi acceso a la dirección yo era el jefe de estudios del centro. Fue una situación muy precipitada. La verdad es que no tuve tiempo de asumirla como tal.

El director del centro dejó el cargo y su plaza como maestro porque tuvo que marcharse debido a que su mujer obtuvo una beca de estudios en una universidad

extranjera. Esta situación se produjo a principios de enero. Él dejaba la dirección del centro la semana después de incorporarnos de las vacaciones de Navidad.

De la noche a la mañana, me vi envuelto en una situación que no me esperaba de ninguna manera. A principios de diciembre acababa de casarme y había disfrutado de los quince días de licencia de matrimonio. De regreso a las vacaciones de Navidad sólo tuve una semana de respiro; a la siguiente me encontré con un panorama desolador...

No encajé bien esta nueva situación. De hecho, aún sigo creyendo que no estaba preparado para el cambio. Hacía tan solo 3 años que era jefe de estudios y me faltaba (creo, en verdad) más experiencia en un cargo unipersonal; tampoco encajé bien que el director no me diera a conocer esta situación a principios de curso, de manera que hubiésemos podido reestructurar el equipo directivo desde principios de septiembre.”

(Rel. Aut. D - Pág. 02)

“Cuando XXX (el anterior director) se jubiló a mi me pusieron de directora porque ya había sido Jefe de Estudios y tenía una manera de entender la escuela que nos unía muchísimo. (...)

Tenía la esperanza que XXX acabaría su periodo de mandato y así se lo había dicho en muchas ocasiones; él no contestaba ni sí, ni no. Hasta que llegó el momento en que dijo que no continuaba.”

(Ent. 01 - Pág. 02)

En tales casos, es posible que el propio director en ejercicio, previamente a la comunicación oficial de su cese, se encargue de prever quien va a substituirle hasta final de curso; en la mayor parte de los casos, un miembro de su equipo directivo;

“Ent : ¿De qué manera te proponen a ti para el cargo?

Dir : Me lo pidió personalmente XXX (el director cesante) por el buen entendimiento que había entre nosotros, porque compartíamos una misma visión de la escuela y, por tanto, se lo planteaba como una solución de continuidad.

Le dije que sí porque, si se trataba de continuar con un sistema en el que yo creía, no tenía ninguna duda.”

(Ent. 01 – Pág. 01-02)

“Éramos cuatro personas ; el director se iba. Fue él quien me animó y me prestó apoyo para presentarme”

(Ent. 05 – Pág. 02)

o bien que sean los miembros del equipo directivo en ejercicio quienes decidan quien va a asumir el cargo transitoriamente;

“Mi caso es un poco difícil de clasificar. Yo formaba parte del equipo directivo ; primero como sub-director y, después, como Coordinador Pedagógico. De repente, el director abandonó el centro para realizar otras funciones fuera del IES; entonces, tuvimos que decidir lo que íbamos a hacer. Incorporamos otra persona al equipo y, entre los que estábamos, decidimos quien asumía el cargo de director. El cambio se llevó a cabo mediados del curso, cuando llevábamos un año y medio de mandato.”

(Ent. 20 – Pág. 01)

“Cuando el director supo con seguridad que se iba a marchar, nos pidió que continuáramos. Nos dio total libertad para hacerlo de la manera que quisiéramos.”

(Ent. 08 – Pág. 03)

o bien que sea necesaria la intervención de la Administración Educativa, a través del servicio de inspección.

“Vino el inspector y dijo:

--¡Quiero un director!; de la manera que sea.

En principio, a mí no hacía mucha ilusión porque no sabía si iba a hacerlo bien, aunque llevaba cinco años de Jefe de Estudios. Además, aquel año tenía que ir a hacer educación especial, lo cual no me gustaba en absoluto, y pensé :

--Prueba la dirección.”

(Ent. 17 – Pág. 03)

“Accedí a la dirección porque el director se marchó a secundaria, a una plaza de psicopedagogía. Con este director funcionábamos muy bien; yo era la Jefe de Estudios y, durante los años anteriores, habíamos dinamizado el centro. Él nos había avisado; había dicho que si aprobaba las oposiciones, marcharía. Pero es aquello que la gente piensa; si llega, ya llegará. Acabamos en julio (él estaba de oposiciones) y cuando regresamos en septiembre, él ya no estaba. Entonces me nombraron como directora; yo acepte porque pensé que por un año, no pasaba nada. Fue el peor año de mi vida. Tuve muchos problemas.”

(Ent. 17 – Pág. 04)

Formalmente, se lleva a cabo un nombramiento temporal, hasta la finalización del curso escolar. En la mayor parte de los casos, no obstante, quien acepta el relevo lo hace con una mayor perspectiva temporal, es decir, pensando en presentarse como candidato cuando se convoquen elecciones.

“Al año siguiente, comuniqué al Claustro que habría elecciones. Yo tenía claro que me presentaría con un Proyecto. Más que nada porque, al haber sido designada, quería que conocieran un poco mi idea de la organización y los objetivos prioritarios.”

(Ent. 17 – Pág. 04)

Los argumentos y actuaciones que acabamos de presentar ilustran algunos aspectos relevantes de los procesos de substitución repentina del director. Ello no obstante, tal supuesto constituye, en sí mismo, una situación anómala, excepcional y, por tanto, las respuestas que en cada caso se dan también lo son. Dependen de la historia institucional, de los motivos que han llevado al cese del director en ejercicio, de la existencia de profesores dispuestos a acceder al cargo, etc. En líneas generales, quien substituye al Director es un miembro del equipo directivo, el Jefe de Estudios, normalmente. No obstante, también se encuentran situaciones excepcionales, donde no se cumple esta tendencia, donde la substitución del director cesante comporta un relevo

de todo el equipo directivo. Así puede observarse en la siguiente nota de campo recogida a raíz de una actividad de formación en centros.

“Cuando el director anunció su cese por motivos de salud se produjo un gran revuelo en el centro. Por un lado, el Jefe de Estudios, deseaba acceder al cargo y el propio director lo proponía. Cuando ya estaba prácticamente todo apañado, un grupo de profesores jóvenes que estaba en desacuerdo con el ambiente de “secretismo” con que se había llevado el proceso, alzó la voz en la sesión del Claustro en la que se comunicaba el cambio, manifestando que no consideraba ético ese proceder, exigiendo mayor transparencia y , argumentando que el nuevo director, si quería estar legitimado ante el Claustro, debía someterse a votación para conocer el grado de apoyo con el que contaba.

Ante esta intervención, el candidato a Director se enfureció mucho, dijo que él no tenía que pedir la aceptación de nadie, que había trabajado mucho por el instituto y que era la primera y la última ocasión en que iba dar la oportunidad a un *grupo de mequetrefes* a meterse con él. En esas condiciones, no tenía ningún interés en acceder a la dirección y, por tanto, retiraba la candidatura inmediatamente.

A partir de ahí, en un clima de evidente tensión, durante los días siguientes el profesor que había alzado la voz de disconformidad fue conminado a actuar: “Si no te gustan las cosas, preséntate”.

Él no se podía presentar porque no tenía la plaza definitiva en el centro. Finalmente, se presentó un profesor que reunía esa condición y él accedió a la Jefatura de Estudios, como *hombre fuerte* del equipo directivo.

La Administración educativa, por su parte, siguió el proceso a distancia, solicitando información al director cesante. Aunque parece ser que el director que finalmente accedió al cargo no era muy del agrado del inspector (hubiera preferido el otro) cuando todo estuvo resuelto a nivel interno, no puso ningún reparo a proponer su nombramiento.”

(Nota de campo, octubre 1999)

12.4. Otros aspectos singulares.

Finalmente, la extrema singularidad de algunos de los procesos analizados, hace difícil su catalogación en los apartados anteriores. Se ha procedido, en este caso, a recogerlos en el presente epígrafe final. No cabe buscar, pues, ningún denominador común que justifique su agrupación en este epígrafe. Únicamente, su singularidad.

En algunos casos se acaba siendo director por razones de oportunidad, es decir, no se trata de una decisión tomada con calma, reflexionada o consultada sino repentina, rápida, teniendo en cuenta aspectos coyunturales, tanto en el propio centro

“El acceso al cargo fue muy informal. Cuando el director anterior dijo “no continuo”, yo tomé la dirección de forma inmediata (...) Al cabo de tres días lo comuniqué al profesorado. Ellos dijeron que sí. Por tanto, no hubo ningún proceso formal, nada.”

(Ent. 01 – Pág. 09)

como ante las nuevas perspectivas que se abren cuando se trata de centros de nueva creación, una casuística que si bien es residual, tuvo una cierta relevancia en los

momentos que se llevó a cabo el estudio, dado que coincidió con la puesta en marcha de centros nuevos para atender a la nueva estructuración del sistema educativo

“En noviembre, el Delegado Territorial anunció que iban a crearse nuevos institutos en la comarca y que las personas/equipos interesadas en el proceso de “colonización” deben solicitarlo adjuntando un currículum y la motivación. No se señalan plazos, ni baremos, ni criterios... parece un proceso muy abierto. El mes de febrero, junto a mi esposa, decidimos intentar la aventura y hacer la solicitud por escrito además de conversar con la inspectora de nuestro centro actual. Antes de la inscripción para el nuevo curso nos confirman como equipo directivo del centro que va a abrirse en YYYY a partir de septiembre. Nos encargamos de la información sobre la implantación del nuevo sistema educativo, que efectuamos en una asamblea de padres, y organizamos el proceso administrativo de la pre-inscripción y posterior matrícula del alumnado. De esta manera, comenzamos a ser directores de un centro virtual, sin edificio.”

(Ent. 11 – Pág. 02)

En otros casos, si bien es el resultado de una decisión personal, los motivos que inducen a ella son peculiares, fruto de situaciones transitorias, débilmente estructuradas, donde debe conocerse la historia institucional y de sus protagonistas para comprender la conducta del director.

“Hace tres años que soy directora del instituto XXX; el año anterior había sido directora del YYY. El tema es que el XXX y el YYY compartían un mismo edificio. Estuve como directora del YYY el último año que compartíamos edificio, nombrada “a dedo”, porque el equipo directivo anterior abandonó. Fue muy complicado porque había 600 alumnos; hacíamos turnos (de las ocho de la mañana a las ocho de la tarde); nos obligaron a implantar anticipadamente la Reforma cuando no había condiciones físicas para ello, etc. Cuando el YYY iba a trasladarse al edificio donde está ahora, me veía ante la perspectiva de ser nombrada directora de ese instituto, donde, a los problemas que ya teníamos, se iban a añadir los propios de la construcción de un centro nuevo. Ante ese panorama, me ofrecí como directora del XXX, en el edificio antiguo (...)

De caras a la Administración, dije que me negaba rotundamente a ir al YYY y, como me ofrecí para dirigir el XXX, les pareció bien.(...)

En una situación mala, opté por la alternativa que me parecía menos mala.”

(Ent. 06 -Pág. 01-02)

Cabe señalar también la existencia de situaciones algo rocambolescas, donde se combina el interés manifiesto de una determinada persona por ser director/a con un conjunto de factores contextuales: aceptación por parte del claustro, relaciones personales, criterio de la inspección...lo cual da lugar a situaciones complejas

“Yo me ofrecí para ser directora. Soy catedrática de bachillerato. Cuando me presenté a las oposiciones no sabía nada de los institutos y no sabía que las plazas vacantes no iban a salir todas a concurso. Me encontré que las plazas que en principio debían crearse en Girona estaban *bloqueadas*. El lugar más cercano que encontré fue Terrassa. No me dieron comisión de servicios y, por tanto, tenía que desplazarme cada día. A cabo de dos años conseguí el traslado a una vacante; me fui trasladando hasta que me dieron un centro de Girona, que no era propiamente un centro sino una extensión que tenía en proyecto

convertirse en centro. Entonces propusieron a una compañera mía si quería ir de directora al centro XXX; ella me dijo. ¿quieres venir?. Éramos dos cargos y accedí. Estuve dos años y lo dejé. Mientras, salió a concurso una plaza en XXXX y pedí el traslado. Era un centro con una dinámica algo complicada, donde había dos equipos directivos que intentaban conseguir el poder. Uno de ellos me pidió si quería colaborar (no como directora) y entré a formar parte del equipo. Pero ninguno de ellos consiguió acceder a la dirección. Entonces, el inspector propuso mi nombramiento (...) Más tarde, un grupo del equipo directivo, junto a otros profesores, un poco cansados de la dinámica de nuestro centro, nos ofrecimos como voluntarios para ir a uno de nueva creación. Fuimos allí con un proyecto.”

(Ent. 18 – Pág. 06)

“Me encontré con el cargo directivo de rebote. En mi centro hubo dos dimisiones del director porque era un poco problemático. Yo formé parte del equipo directivo. Fui el más votado pero no quise ser el director. En aquella época no me interesaba pero accedí a ser Jefe de Estudios, que consideraba un trabajo más gratificante. Lo que pasó es que el director dimitió y, entonces, pasé directamente a director. Al dimitir, tuvimos que improvisar. Durante ese tiempo, me propuse formar un equipo, preparar un Proyecto y presentarme con una candidatura.”

(Ent. 21 – Pág. 06)

“Mi historia tiene dos fases. Hace tres años había un director que, al resultar elegido en las elecciones autonómicas, dejó el cargo. Dado que el centro es muy grande, había dos Jefes de Estudios. Yo era uno de ellos pero el director saliente se lo propuso a mi compañera. Ella pasó a la dirección y se incorporó una persona nueva; así funcionamos durante todo el año. A final de curso, la directora y anterior compañera en la jefatura de estudios, dijo que estaba embarazada y que no iba a presentarse a la elección. Me lo propusieron y, ciertamente, me hacía ilusión. De hecho, había presentado la solicitud para ir como director a un centro de nueva creación, pero no me la dieron. Me gustaba la idea pero, previamente, quise sondear el claustro, con tan “mala pata” que surgió otra persona que también manifestó que pensaba presentarse. Él sabía que no estaba acreditado y que, en cambio, yo sí que lo estaba. Pero, en aquel momento, se sintió responsable del centro y dijo que estaba dispuesto a presentarse. Así, pues, fue imposible hacer el sondeo y buscar gente para formar el equipo porque en seguida dije que, si había dos candidaturas, yo no quería ser motivo de discordia. Así quedamos. Accedió el nuevo equipo directivo por cuatro años. Los primeros tiempos funcionó bien pero, durante el mes de febrero del segundo curso, manifestaron ante el Claustro que iban a dimitir, abandonaban el cargo y, mientras tanto, daban tiempo a preparar el relevo. Fueron pasando los días y nadie decía nada. Un día el director que iba a dimitir nos dijo:

--He mirado los que tienen la acreditación y tu tienes muchos puntos

Entonces respondí:

--No, gracias. Yo ya quise serlo y no pudo ser. Ahora lo encuentro un poco extraño.

Pero, al final, dije que me lo pensaría y que, en cualquier caso, ponía una condición: encontrar equipo. Sin equipo no me presentaría. Al final pude encontrar equipo y decidimos presentarnos.”

(Ent. 22 – Pág. 04)

Finalmente, cabe señalar, la existencia de procesos electorales donde el centro queda en un segundo plano ya que, lo que verdaderamente se dirime son intereses personales o de grupo. El proceso electoral se plantea como una lucha entre gallos ; lo que se dirime es el poder institucional. Los requisitos previos y los aspectos formales

constituyen elementos administrativos que puede devenir argumentos electorales contra la otra parte en litigio. Como muestra veamos la descripción sucinta de dos procesos electorales, en sendas notas de campo, tomada a partir de conversaciones con directivos.

“El proceso electoral fue muy complejo. El director quería cesar en el ejercicio del cargo pero pretendía que lo asumiera su esposa, para lo cual había obtenido la acreditación durante ese mismo año. Se presenta a Claustro, a nivel consultivo, pero no obtiene la mayoría.

Ante esa situación, otra profesora, que también contaba con la acreditación y, además, poseía el respaldo de una parte considerable del Claustro, manifiesta que va a presentarse como candidata.

La esposa del director en ejercicio, a pesar de no contar con el apoyo del profesorado, presenta la candidatura al Consejo Escolar. Legalmente, tiene bastantes posibilidades de ser elegida pues tiene asegurados los votos del equipo directivo actual (el Jefe de Estudios va a continuar en el cargo), además del suyo. Todo parece quedar en manos de los padres, quienes no saben qué hacer.

Pon un lado, piensan que si la esposa del actual director no cuenta con el apoyo del Claustro no es lógico que sea directora. Por otro lado, el concepto que tienen de la candidata alternativa, a pesar de contar con un mayor apoyo del colectivo docente, es negativo pues han tenido algunas disputas porque se trata de una profesora que a menudo llega tarde a clase (diez o quince minutos de retraso) lo cual irrita a los padres.

Ante este panorama, no saben qué hacer.”

(Nota de Campo, junio 2000)

“Transcurrió todo el proceso electoral sin que se presentara ninguna candidatura. Durante los días siguientes, el inspector recibe un par de llamadas de personas que le manifiestan que están interesadas en ser nombradas; una de ellas corresponde a la actual directora; la otra, a una profesora acreditada.

El inspector les pone al corriente (por separado) de la situación y les aconseja que lo más razonable es que se trate el tema a nivel de Claustro. El equipo directivo en ejercicio se niega a ello aduciendo que se ha seguido el proceso con toda normalidad y, por tanto, nada tiene que decir al respecto. Finalmente, se logra convocar un Claustro para hablar de ello que acaba con una votación indicativa, en la cual 14 personas dan su apoyo a la candidatura alternativa y únicamente 3 (muy probablemente, los propios integrantes) al equipo en el cargo. A pesar de ello, el equipo en activo reitera su disposición a ser nombrado, aduciendo que la votación realizada carece por completo de valor, pensando que el inspector optará por proponer su continuidad.

Constituyó, sin duda, una papeleta de difícil resolución para el inspector, quien, además, añadió mayor confusión al proceso proponiendo el cargo a maestros que, por circunstancias diversas, se encontraban fuera del centro en esos momentos.”

(Nota de Campo, junio 2000)

“El equipo directivo anunció el calendario del proceso electoral en un Claustro ordinario; la directora informó que no pensaba presentarse a la reelección pero, en cambio, confiaba que algunos miembros del equipo continuasen. Así se zanjó el tema.

Al cabo de unos días, una profesora de ESO, que contaba con la acreditación, empezó a difundir la idea que iba a presentarse para lo cual empezó a formar la candidatura.

Se trataba de una profesora que no era del agrado del equipo directivo actual. Ellos esperaban que transcurriera el proceso sin que nadie se presentara y, entonces, pensaban postular la candidatura de un profesor no acreditado para el cargo de director, con la continuidad de la mayor parte del equipo directivo actual.

Ante esta situación imprevista, la directora tomó cartas en el asunto. Por un lado, advirtió a la candidata que no tenía ninguna posibilidad de obtener mayoría en la votación del Consejo, pues ella “controlaba” la mayor parte de los votos. Por otro lado, llevó a cabo una operación de “fichaje” de algunos miembros de la candidatura alternativa, ofreciéndoles cargos de coordinación.

Se trataba de evitar que se presentara la candidatura alternativa. Finalmente, lo consiguió.”

(Nota de Campo, junio 2000)

Síntesis del capítulo

El acceso a la dirección no siempre discurre por los cauces legalmente establecidos. Antes al contrario, consideramos que esos son los minoritarios. En la mayor parte de los casos se llevan a cabo modificaciones, normalmente ligeras pero, también, en algunos casos, profundas, del procedimiento estándar.

A lo largo del capítulo se aportan testimonios de procesos singulares llevados a cabo, entendiéndolo como elemento funcional y, a la vez, ilustrador de nuevas prácticas. Los tipos en torno a los cuales aglutinamos los procesos singulares de cambio estudiados son cuatro :

- a. Situaciones singulares en las que el propio centro se ha dotado de un procedimiento ad hoc regulador de acceso al cargo.
- b. Situaciones singulares caracterizadas por la asunción de protagonismo por parte del claustro.
- c. Situaciones singulares de relevo accidental en la dirección por motivos excepcionales: cese, jubilación, cambio de trabajo, etc.
- d. Otras situaciones singulares.

Para cada una de ellas se aportan testimonios ilustrativos a la vez que se consideran matices y/o variaciones.

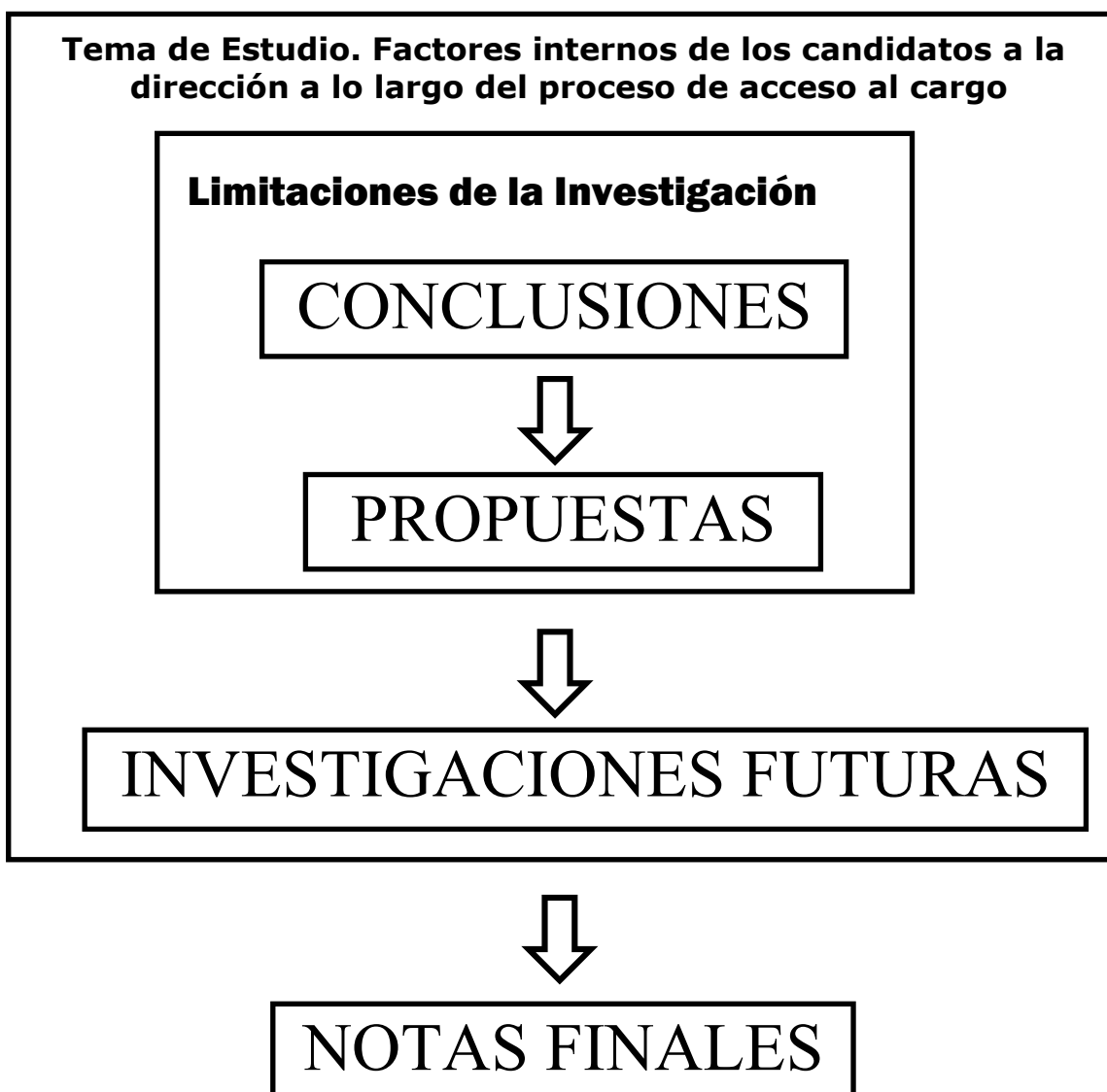
V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La reflexión llevada a cabo a lo largo del proceso de investigación en torno a una realidad que nos era conocida y de la que pretendíamos llegar a tener un conocimiento científico más riguroso nos ha llevado a estudiar los factores internos de los candidatos a la dirección en el proceso de acceso al cargo.

Una vez llegados al final del proceso investigador se impone realizar una síntesis conclusiva de los diversos resultados, como es norma en cualquier trabajo de investigación que se proponga la mejora de la realidad estudiada. Ello no obstante, antes de abordarlo es necesario establecer el enfoque general que se va a dar a la cuestión el cual, a su vez, va a determinar la estructura del capítulo.

Adoptamos una doble perspectiva. En primer lugar se procede a presentar las conclusiones que se desprenden de la investigación, para lo cual, previamente, se

exponen las limitaciones inherentes a la tarea realizada. En segundo lugar, se efectúan propuestas de futuro, bien a partir de aspectos consensuados por el equipo de investigación o bien a raíz de sugerencias e ideas aportadas por los informantes. Como epílogo del proceso de investigación, se añade un último apartado, de carácter marcadamente prospectivo, donde se establecen posibles líneas de investigación para profundizar en este campo, tanto referidas a la dirección escolar, en general, como al proceso de acceso, en particular. Finalmente, se añaden algunas notas finales de ubicación de la investigación realizada en el contexto de incertidumbre en el que se halla el modelo de dirección escolar en la actualidad.



Esquema de la presentación de conclusiones y propuestas

La secuencia de acciones planteada constituye la línea de acción que ha de hacer posible el avance científico en torno al tema tratado.

V.1. Limitaciones de la investigación

Las conclusiones, y también las propuestas que se derivan de la investigación han de ser consideradas en el marco de las limitaciones inherentes a las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación y los supuestos de los cuales se ha partido. Para valorarlas en su justa medida y, también, para facilitar la contextualización de las reflexiones que puedan derivarse de ellas, damos cuenta de las limitaciones que han influido en su realización. Son éstas :

A. Los procesos mentales estudiados son el resultado de múltiples influencias, por lo cual están estrechamente vinculados al contexto. La investigación realizada se encuentra, por tanto, estrechamente vinculada al marco organizativo y al modelo directivo vigentes. Las conclusiones que de ella van a desprenderse no son trasladables a otros modelos de dirección.

B. La investigación realizada no pretende llegar a la generalización de los resultados más allá de la realidad estudiada. Se caracteriza por la voluntad de efectuar una descripción panorámica de un conjunto de factores mentales de los candidatos a la dirección de una escuela o un instituto.

La aproximación descriptiva utilizada permite intuir la existencia de relaciones ; no es posible, en cambio, concluir que tales relaciones existen realmente, lo cual es más propio de investigaciones experimentales.

C. Son múltiples los factores que influyen sobre las percepciones de los candidatos a la dirección. En la investigación sólo se han considerado algunos de ellos (edad, sexo, tamaño del centro, formación, etc.). Ello no obstante, parece obvia la incidencia de otros factores tales como la ubicación rural/urbana/suburbial, etc., el nivel socioeconómico predominante, etc. También habría sido interesante considerar la influencia de la cultura del centro en las percepciones de los candidatos.

D. La metodología utilizada para acceder a la información constituye también una limitación de la investigación. Situados en una perspectiva antropológica, de comprensión de la realidad, nos interesa llegar a conocer algunas de las percepciones de los candidatos a la dirección en relación a la manera como accedieron a la dirección. La elección del método de encuestas, con la utilización complementaria de cuestionarios y entrevistas, posibilita una aproximación genérica a las cuestiones planteadas, a la vez que ha permitido profundizar en las interpretaciones y los significados que las personas encuestadas otorgan a esa realidad. El uso de cuestionarios presenta el inconveniente de partir de un conjunto de categorías establecidas previamente, lo cual resta espontaneidad e introduce posibles sesgos en las respuestas. Esta contingencia es soslayada mediante el uso complementario de entrevistas, las cuales dan lugar a categorías emergentes que corroboran o corrigen la categorización previa.

Cada una de las metodologías tiene unas características que la hacen más apropiada para la búsqueda de una determinada información y, a su vez, presenta condicionantes en su aplicación. Los resultados están condicionados, por tanto, por los métodos utilizados; en caso de haber utilizado otros métodos, es posible que la conclusiones obtenidas hubieran sido otras.

E. Aunque el cuestionario utilizado en la recogida de datos fue sometido a un proceso de validación en cuanto a su contenido y, antes de ser aplicado de forma generalizada, se realizó un estudio piloto, presenta problemas de consistencia, dado que pueden darse discrepancias entre las respuestas dadas a los diversos ítems y las percepciones y motivaciones reales de los candidatos. No conocemos, por otra parte, ninguna manera de proceder alternativa que garantice la sinceridad de los informantes cuando estos son interrogados sobre cuestiones subjetivas, que les suponen una actividad de introspección en torno a sus propios procesos de construcción de conocimientos. Se trata de un aspecto interno al individuo y, por tanto, difícilmente objetivable. La verdad no es algo externo a la persona, que puede ser verificado, sino que va ligada a la propia vivencia de la realidad.

F. La intervención del conjunto de miembros del equipo de investigación en el proceso de recogida de datos, aún habiéndose realizado sesiones de formación previas y reuniones de coordinación y resolución de incidencias, aporta elementos de diversidad a

la investigación, pues constituyen un elemento interactuante en la realización de las entrevistas y, por tanto, de una manera indirecta, hay una posible incidencia de sus factores mentales en torno al tema estudiado.

Son diversas, en su conjunto, las limitaciones que afectan a la investigación. Consideramos, no obstante, que en ningún caso invalidan el trabajo realizado sino que lo contextualizan.

V. 2. Conclusiones

La presentación de conclusiones constituye la fase culminante de un proceso de investigación. Se trata de exponer, de una manera sintética, las principales informaciones y resultados obtenidos en relación al tema estudiado, los cuales han ido apareciendo a lo largo de los diversos capítulos del informe.

En la presentación de las conclusiones, es posible establecer una distinción entre las que se desprenden del marco teórico (números 1 y 2) , las que se refieren al desarrollo de la investigación (números 3 y 4) y, finalmente, las conclusiones propias de la investigación (a partir de la cinco) , es decir, las que responden a los objetivos planteados en 4.1.1.

V.2.1. Referidas al marco teórico

1.- La investigación sobre los procesos cognitivos, que en el terreno educativo se ha centrado primordialmente en la figura del profesor, parte del postulado que para mejorar un proceso educativo en primer lugar hay que comprender lo que sucede en su interior. La aplicación de este mismo postulado a la dirección de centros educativos nos lleva a considerar a los directores como personas que ha de actuar en contextos complejos, donde deben interactuar con diversas personas, intereses, órganos, entidades... cada uno de los cuales parte de una definición de la situación de interacción que viene determinada por el rol que desempeña y por los objetivos que pretende conseguir.

2.- La aproximación a la dirección desde una perspectiva sociocognitiva supone prestar una atención predominante a la dimensión psicológica de la persona (sus percepciones, sus motivaciones, sus valores...) entendiéndola como un factor esencial en la determinación de lo que finalmente va a hacer. En este proceso tienen un papel esencial los significados otorgados a las diversas realidades y procesos de la organización.

El abordaje de la actuación de los candidatos a la dirección desde esta perspectiva facilita la comprensión de los dilemas que deben afrontar, a la vez que posibilita considerarlos a la luz del contexto en el cual se desarrollan, en íntima conexión con los problemas o situaciones cotidianas que está viviendo el centro: resolución de un conflicto, motivación del profesorado, insatisfacción ante la dirección, ausencia de personas dispuestas a acceder al cargo, etc.

V.2.2. Referidas al proceso de investigación

3.- Se pone de manifiesto la conveniencia de utilizar instrumentos diversos y complementarios en la recogida de datos, teniendo en cuenta su adecuación a los propósitos de la investigación. El conjunto de información recogida, con independencia de su procedencia, ha de contribuir al logro de los objetivos rectores de la investigación

4. En la relación mantenida con los diversos directores que colaboran en la investigación durante los encuentros iniciales de validación del protocolo, en la aplicación experimental del cuestionario, en la realización de la primera entrevista, en los contactos intermedios de corrección y validación de la primera parte de la entrevista, en la negociación e interpretación del contenido propia de la segunda fase de la entrevista... se pone de manifiesto la utilidad del proceso de investigación en su desarrollo profesional. Consideran que facilita la reflexión sobre la propia práctica, explicitando la interpretación otorgada a los sucesos vividos. La actuación del investigador, en algunas ocasiones, se confunde con la de facilitador de procesos de desarrollo profesional. Por un lado actúa como investigador interesado en la comprensión de los fenómenos organizativos y, a la vez, constituye una ayuda en la clarificación de los procesos mentales del interlocutor: planteando interrogantes,

infiriendo comportamientos, efectuando comparaciones con casos que presentan similitudes...

V.2.3.Referidas a los factores mentales en torno al proceso de acceso

5.- Los procesos de acceso a la dirección, bajo una aparente identidad formal, presentan singularidades que únicamente pueden comprenderse a partir de la interpretación de la cultura institucional en la que se desarrollan. La incidencia del contexto es determinante. Reconocer la importancia de los aspectos diferenciales, nos pone sobre aviso de la imposibilidad de presentar y enjuiciar el proceso de acceso a la dirección desde una óptica unilateral.

6. Se ponen de manifiesto diversos comportamientos personales e institucionales que dan lugar a cuatro grandes perspectivas bajo las cuales se desarrollan los procesos de acceso a la dirección. Se trata de a) continuidad, b) relevo, c) confrontación y d) ausencia de candidatos, que puede ser real o estratégica. Una caracterización detallada de cada una de ellas, así como de las variantes y matices que comportan, se encuentra en el capítulo 6.

No puede afirmarse taxativamente que haya un proceso que sea mejor que los demás. Todos ellos son lícitos y pueden resultar adecuados, en función de las circunstancias concurrentes en cada caso. No pueden hacerse afirmaciones genéricas del tipo “la continuidad implica rutinización ; el cambio, innovación y mejora”. Lo que aporta significado a cada uno de los procesos son las actitudes y valores personales desde los que se afrontan. Cuando éstos son coherentes con los que inspiran el modelo, contribuyen al fortalecimiento de comunidades democráticas; cuando no lo son, menoscaban y dificultan la instauración de culturas colaborativas.

7: Las principales motivaciones que empujan a los docentes al cargo son coherentes con los valores inspiradores del modelo: el deseo de participar en la gestión de un servicio público desde una óptica de servicio a la comunidad y de mejora del centro. Se reconoce la existencia de otras motivaciones internas, difícilmente confesables ante la Comunidad Educativa: promoción personal, prestigio social,

compensación económica, reducción del horario de docencia, etc. Raramente se reconocen como propias (cuando es así, se consideran menores); en cambio, se proyectan sobre los demás. “Conozco casos en que la motivación básica fue...”

8. Se constata la existencia de un conjunto de factores disuasorios en la decisión de presentarse como candidatos ; se trata de un conjunto de repercusiones de signo negativo asociadas con el ejercicio del cargo. Las principales hacen referencia a la incidencia en la vida familiar, el aumento del número de horas de trabajo y la necesidad de tener mayor disponibilidad horaria, la renuncia a proyectos personales y el desgaste físico y mental que comporta.

9. Los candidatos a la dirección otorgan una importancia primordial al equipo directivo. El procedimiento más habitual para su constitución reside en la selección efectuada por el candidato a la dirección. También puede surgir de forma emergente. Los criterios que tienen en cuenta los directivos en la selección del equipo son de tipo profesional : perfil específico (a menudo, incorporando miembros del equipo directivo anterior para tareas técnicas), filosofía de centro, y de tipo personal : amistad, confianza, etc.

10. La importancia que los directivos otorgan al proceso de cohesión del equipo es variable. En algunos casos, se entiende el equipo como una suma de individualidades y, por tanto, se efectúa una distribución de funciones entre los diversos miembros y se espera a que lleguen los problemas para intentar resolverlos; en otros, en cambio, se intenta formar un verdadero equipo iniciando un proceso de discusión de los criterios que van a regir la actuación del equipo, de las áreas prioritarias de acción, de la adecuación de los diversos perfiles a cada cargo, etc. que continuará una vez en el ejercicio del cargo. Esta segunda opción suele coincidir con la elaboración del Proyecto de Dirección de manera colectiva.

11. La percepción del Proyecto de Dirección es diversa. Se constatan planteamientos antagónicos entre quienes lo perciben como un trámite burocrático, sin

ninguna utilidad real, y quienes lo consideran un instrumento útil para planear la futura acción directiva, anticipar problemas y contribuir a la cohesión del equipo directivo. El predominio de una u otra visión se relaciona con la concepción de la dirección de la cual se parte y, también, con el grado y la calidad de la formación inicial recibida.

12. La difusión de la candidatura en el seno de la Comunidad Escolar no constituye una preocupación prioritaria de los candidatos a la dirección. En la mayor parte de los casos, se efectúan algunas actuaciones aisladas: reuniones, charlas, envíos de documentación... pero no se considera que vayan a tener mucha incidencia en el proceso ni, mucho menos, se cree que vayan a tener alguna importancia en el sentido del voto.

13. La sesión de elección en el Consejo Escolar tiene un valor predominantemente simbólico. Aunque el voto sea secreto, ante un número reducido de votantes con quienes se mantiene una relación cotidiana, a su inicio ya se tiene bastante claro el número de votos con que se va a contar. En caso de conflicto de intereses, previamente se ha llevado a cabo un proceso de negociación micropolítica, ya sea desde una perspectiva positiva (para captar votos) o negativa (para solicitar votos negativos o en blanco, que dificultarán el logro de una mayoría absoluta a la candidatura que se presenta) y forzar, de esta manera, el nombramiento por parte de la Administración.

14. La duración del proceso electoral, desde la convocatoria hasta el nombramiento, se percibe como adecuada siempre y cuando se inicien los movimientos para la formación de la candidatura y para la elaboración del Proyecto de Dirección con anterioridad al anuncio en el Boletín Oficial.

15. Desde la perspectiva del funcionamiento del centro, se perciben dos inconvenientes básicos en la ubicación del proceso electoral durante el tercer trimestre del curso académico: la coincidencia con el final del curso y, sobre todo en secundaria, la coincidencia con el proceso de planificación del nuevo curso, lo cual favorece la aparición de conflictos de responsabilidades en la toma de decisiones. Desde una óptica

administrativa, en cambio, se percibe como algo lógico que el relevo en la dirección coincida con la finalización del curso. Se proponen diversas alternativas (al inicio del curso, después de Navidad, antes de Semana Santa) pero, en definitiva, no resuelven el problema porque se trata de dos lógicas distintas. La cuestión es ¿cuál de ellas debe prevalecer?

16. Se detectan algunos procedimientos singulares de acceso a la dirección que, aún obviando o bordeando algunos requisitos legales, gozan de un grado notable de consolidación institucional.

En el seno de un modelo basado en la participación y la implicación en un proyecto colectivo, explicitar los hábitos y los principios (quizá compromisos éticos) por los que se rige la institución ante el reto de designar la dirección constituye un indicador de madurez institucional.

Cabe fomentar el compromiso de la Comunidad Educativa en el establecimiento, de una manera pública y transparente, de los criterios, consensuados y aceptados por el conjunto de la Comunidad Educativa, referentes a la designación del Equipo Directivo, incorporándolos al Proyecto de Centro,.

17. Entre las singularidades que se dan en el proceso de acceso a la dirección cabe destacar aquellas que comportan una implicación activa de la Comunidad Educativa, mayormente del colectivo docente, en la toma de decisión. Se trata de armonizar la iniciativa personal y la voluntad colectiva, lo cual implica el compromiso de los docentes a aceptar el ejercicio del cargo cuando la Comunidad Educativa o el Claustro se lo solicita.

La posibilidad de analizar, de manera colectiva y transparente, sin depender de la presentación de candidaturas, quién se considera la persona adecuada para acceder a la dirección, constituye un indicador de madurez institucional y de consolidación de cultura democrática.

A lo largo de los últimos años, se percibe una progresiva desaparición de estos hábitos autogestionarios. Son posibles diversas explicaciones : la pérdida de confianza en el modelo, la pérdida de ilusión del profesorado por construir un proyecto colectivo,

la mayor complejidad (tecnificación) de la gestión institucional, los cambios introducidos por la LOPEGCD, etc.

18. Se pone de manifiesto que ciertos procesos electorales se desarrollan desde una perspectiva de lucha por el acceso al poder, donde “todo vale”, con el objetivo de “ganar”. Los requisitos de acceso al cargo propios del modelo democrático únicamente son considerados desde una perspectiva formal, burocrática; se les confiere una dimensión estética, a la vez que se rehuye el compromiso ético. No se entiende el proceso de acceso como una oportunidad para construir o afianzar un liderazgo democrático sino como una lucha para conseguir adeptos, que se van a transformar en los votos necesarios en el Consejo Escolar.

19. Desde una perspectiva cultural, cabe analizar con rigor a qué motivos son debidas las situaciones de ausencia de candidatos. Únicamente a partir de su comprensión en profundidad pueden arbitrarse medidas tendentes a su superación, es decir, favorecedoras del compromiso responsable de la Comunidad Educativa

20. Se constata la existencia de criterios dispares, algunas veces contradictorios, en cuanto a los procedimientos seguidos por los representantes de la Administración Educativa en la resolución de los procesos de ausencia de candidatos.

Las actitudes y el talante personal con que se afronta la situación van a ser determinantes en los resultados

21. Se detectan situaciones de larga pervivencia de un mismo equipo directivo al frente de una institución (de más de veinte años, en algunos casos), explicables por un proceso de acomodación mutua entre la Comunidad Educativa y el equipo directivo, donde, por encima de todo prima la preservación del statu quo. El cambio es percibido como una amenaza.

22. Se considera incongruente la posibilidad de nombrar un director a alguien que no sea profesor del centro. Aunque tal posibilidad es reconocida negativamente,

atenta contra el fundamento básico del modelo: el conocimiento profundo del contexto como base para la elaboración de un Proyecto de Dirección fundamentado, adecuado a las peculiaridades y necesidades institucionales.

V. 3. Propuestas

Si la intención del estudio hubiera sido únicamente fenomenológica, es decir, de descubrimiento y comprensión de algunos de los significados que los candidatos a la dirección atribuyen a los diversos aspectos que configuran el proceso de acceso al cargo, las conclusiones expuestas en el capítulo anterior hubieran supuesto la culminación del trabajo. No es éste nuestro caso. Creemos que la investigación pedagógica no debe limitarse al acceso al conocimiento sino que ha de sobrepasar el estadio de “curiosidad científica” para adoptar una postura comprometida, de intervención en la realidad, efectuando propuestas de mejora.

Las propuestas aportadas han de ser consideradas desde una doble perspectiva: en un primer momento, la mayor parte de ellas surgen de sugerencias o comentarios de los directores entrevistados. Ahora bien, no consideramos que sea suficiente con la mera selección de fragmentos o visiones que responden a una visión subjetiva, quizá excesivamente influenciada por intereses gremiales. Por este motivo, en un segundo momento, son consideradas por el equipo de investigación, quien las pondera, las matiza y las adecua al contexto discursivo.

Previamente a enumerar las diversas propuestas de mejora, debemos tener en cuenta qué criterio nos orienta al formularlas. La mejora no es algo objetivo, en torno a lo cual haya consenso. El progreso en un aspecto de la realidad puede comportar una regresión o un empeoramiento en otros aspectos. Cabe explicitar, pues, el criterio básico que rige la formulación de las propuestas: la consolidación de los centros educativos como comunidades democráticas²², basadas en la participación y el trabajo colaborativo entre sus miembros, quienes se encuentran unidos por un proyecto educativo, en la

²² Así, por ejemplo, en la propuesta 3 se sugiera que en una situación de ausencia de candidatos la Administración Educativa no opte por nombrar al director en ejercicio. En términos absolutos, tal propuesta puede ser descabellada pues, ante un caso concreto, la continuidad posiblemente sea la mejor opción. Ahora bien, desde el punto de vista del fomento de la construcción de comunidades democráticas,

determinación del cual han participado activamente los diversos estamentos de la comunidad.

No está claro que éstos sean los criterios dominantes en la promulgación de medidas de mejora de la gestión y la dirección de los centros públicos. Ni de las recientemente adoptadas²³, ni de las que están por venir. La obsesión por la eficacia, el rendimiento de cuentas, la productividad... y, también, por contar con direcciones dóciles, que sean fieles *aplicadores* de normativa, que mantengan el orden establecido, que fomenten la autonomía pero *dentro de un orden*... está reñida con la implicación en un proyecto, la colaboración desinteresada, la construcción de verdaderas comunidades educativas autónomas y, en definitiva, el ejercicio del liderazgo democrático. Vivimos malos tiempos para la lírica. Somos conscientes, y críticos, con esta situación; paradójica, por otra parte, dado que los principios que orientan la legislación educativa básica son altamente progresistas.

Ante este panorama, desde nuestra condición de investigadores comprometidos con la temática directiva y de ciudadanos interesados por el progreso de la educación pública, no renunciamos a ellos, sino, muy al contrario, reivindicamos su vigencia y, en algunos casos, abogamos por su desarrollo a fondo. Desde esta perspectiva, agrupamos las propuestas de futuro en dos grandes apartados. En el primer bloque se efectúan propuestas que se inscriben en el marco legislativo actual, es decir, que su puesta en marcha no requiere ninguna modificación legislativa. Es simplemente, una cuestión de voluntad y de poner en marcha los mecanismos necesarios. En el segundo bloque, en cambio, se efectúan propuestas de mayor calado, que abogan por una democratización en profundidad de los centros públicos, lo cual implica necesariamente contar con una autonomía real para determinar su funcionamiento y, por tanto, exige reformas legislativas profundas.

V.3.1. En el marco legislativo actual

1. FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA EL ACCESO A LA DIRECCIÓN.

basadas en la participación responsable de sus miembros y la transparencia de sus directivos, entendemos que constituye una propuesta de progreso. Este es el criterio básico adoptado.

La formación de una candidatura a la dirección, la elección de los integrantes del equipo directivo, la cohesión del equipo y la elaboración del Proyecto de Dirección constituyen aspectos básicos del proceso de acceso al cargo que, en la mayor parte de los casos, se llevan a cabo durante el segundo trimestre del curso, es decir, entre Navidad y Semana Santa. Se trata de un período de dudas e incertidumbres, en el cual los candidatos experimentan necesidades formativas. Constituye, por tanto, un período óptimo para el desarrollo de actividades de formación dirigidas a los candidatos a la dirección donde se ofrezca una regulación y caracterización del proceso de acceso al cargo, se caracterice y se ofrezcan pautas para la elaboración del Proyecto de Dirección, se fomente el intercambio de impresiones y experiencias entre los participantes y, en definitiva, se ayude a los candidatos a la elaboración de un PdD realista y adecuado a sus circunstancias.

Se propone organizar cursos específicos de preparación para el acceso a la dirección, de 60 horas de duración, abiertos a todos los docentes interesados (independientemente que estén o no acreditados), realizados durante el segundo trimestre del curso escolar.

2. FORMACIÓN A CLAUSTROS Y A MIEMBROS DEL CONSEJO ESCOLAR.

El ejercicio de la dirección en modelos participativos implica un ejercicio de responsabilidad por parte de todo el colectivo. Por un lado, responsabilidad en la presentación de candidaturas teniendo en cuenta los correlatos éticos inherentes al modelo. Y, también, por otro lado, por parte del claustro de profesores y de los miembros del Consejo Escolar quienes, con su actitud y con su voto, deben mostrar su apoyo o su rechazo a la candidatura. Afrontar este proceso de una manera responsable implica aceptar el reto de mostrar las discrepancias con el proyecto, resaltar incoherencias entre los objetivos de actuación que se proponen en el PdD y la trayectoria previa de los candidatos, efectuar aportaciones... y mostrar valentía para expresar públicamente el desacuerdo con una candidatura.

La participación exige responsabilidad e implicación por parte de todos. Se propone, por tanto, formación específica sobre el modelo organizativo y directivo

²³ Mientras estamos redactando estas líneas, se acaba de hacer público el procedimiento de

basado en la participación, destacando las implicaciones y responsabilidades de las diversas partes. Se trata de un tipo de formación generalista, abierta a todos los miembros del Claustro y del Consejo Escolar, que debe tener lugar en el propio centro.

3. LIMITAR LA PERMANENCIA MÁXIMA EN LA DIRECCIÓN A 12 AÑOS.

La acción de gobierno en democracia se basa en la alternancia. La limitación del tiempo máximo de estancia en el cargo parece una exigencia para la salud institucional y, también, para la higiene mental del directivo.

Una excesiva permanencia en el cargo provoca dependencia ; se llega a “estar enganchado” a la dirección, como confiesa uno de los directores entrevistados. La necesidad personal de continuar en el cargo es más poderosa que la idea de gestionar un proyecto de progreso institucional.

Fijar un límite máximo de estancia en el cargo es saludable. La actual regulación lo sitúa en tres mandatos consecutivos (12 años). Podría argumentarse que dos mandatos son suficientes; a imagen del modelo presidencial norteamericano; se trata de una sugerencia a estudiar.

Se propone limitar a 12 años el período máximo de ejercicio del cargo de director, ya sean consecutivos o alternos. En caso contrario, podemos encontrar un director que permanezca 12 años en el cargo; lo abandone (pasando a ser Jefe de Estudios, por ejemplo) durante un mandato o, quizá, durante un período más corto de tiempo (caso de producirse el abandono del director que lo había substituido), y vuelva a ser director durante 12 años más.

La determinación de los complementos económicos por permanencia en el ejercicio de cargos directivos contempla esta posibilidad. Si se trata de tener directores, seguro que va a surtir efecto. Ahora bien, si lo que se pretende es construir organizaciones democráticas y participativas, con directores con capacidad de liderazgo colectivo, no parece la mejor opción. Doce años, como máximo, parece una opción razonable; el momento oportuno para el recambio generacional.

4. FORMACIÓN PARA EL ABANDONO DEL CARGO.

En un modelo de dirección no profesional, donde el cargo directivo es ejercido temporalmente, una de las decisiones más importantes que debe saber tomar el director es la elección del momento adecuado para abandonar el cargo, tanto desde la perspectiva de la dinámica institucional como de las motivaciones personales.

Tras largos años de estancia en la dirección (se detectan directores con más de veinte años ininterrumpidos en el cargo) existe el riesgo evidente de identificación entre el proyecto personal y el proyecto del centro. La autoafirmación externa "soy el director del centro" puede significar, a nivel interno, "yo soy el centro", en la cual se mezcla una aparente autoimagen fuerte (basada en la posesión de competencias y habilidades directivas específicas que justifican la permanencia en el cargo) con una motivación "oculta", donde prima continuar en el cargo como una necesidad personal. La pérdida de los atributos inherentes del rol de director pondría en peligro la percepción de uno mismo. Hay un temor al abandono de la dirección (a perder el estatus, a dejar de ser el protagonista, a perder el poder, a no controlar el horario...), en definitiva, a volver a ser un profesor de base, encargado de la tutoría de un grupo de alumnos.

Se propone la formación personal para el abandono del cargo como un elemento básico de la formación recibida por los directores en el ejercicio de su cargo. Se trata de fomentar la reflexión interna en torno a las motivaciones que empujan al directivo a continuar, en torno a la existencia de candidaturas alternativas y la lógica del relevo generacional, en torno a las características del trabajo docente después de haber sido directivo, etc.

La formación para la toma de decisión de abandonar el cargo constituye una necesidad evidente en un modelo temporal. Se trata de una formación de base de la persona, que debe partir de sus factores mentales, centrada en actitudes y valores coherentes con el modelo participativo.

5. FACILITAR EL LOGRO DE COMISIONES DE SERVICIOS A LOS DIRECTORES QUE ABANDONAN EL CARGO TRAS HABERLO EJERCIDO DURANTE 8 O MÁS AÑOS.

El abandono de la dirección y la vuelta al aula como docente puede suponer un cambio personal de consideración para quienes han ejercido el cargo durante un período considerable de tiempo. Ante el afrontamiento de esta situación, hay quien preferiría no

hacerlo en el mismo centro, junto a los compañeros, con un conocimiento en profundo de las rutinas del funcionamiento del centro.

Se propone facilitar a los ex-directores una Comisión de Servicios u otro encargo similar, por un tiempo no superior a tres años, en el caso que deseen posponer su incorporación al centro donde habían ejercido la dirección

6. EXIGIR TRANSPARENCIA AL EQUIPO DIRECTIVO EN EJERCICIO.

En 6.3. se puso de manifiesto el papel clave que tiene en equipo directivo en ejercicio a lo largo del proceso, entendiendo que puede actuar como estímulo o como rémora del cambio. La continuidad del equipo constituye una opción totalmente lícita y lógica. Ello no obstante, debe velarse para que se realice de forma transparente, democrática; sin que ello dificulte la formación de candidaturas alternativas.

Si bien, desde una óptica personal, son comprensibles las incertidumbres ante la idea de continuar: “todavía no sé si voy a presentarme”, “estoy madurando la idea”, etc., (independientemente que sean percibidas como estrategias interesadas para continuar en el cargo) no contribuyen para nada a la mejora de la responsabilidad organizacional; al contrario, añaden confusión, restan credibilidad y dificultan la ulterior colaboración .

Se propone que el equipo directivo, teniendo en cuenta que tiene un conocimiento profundo de la realidad institucional, se plantee cual va a ser su actitud ante el proceso electoral con anterioridad a la convocatoria de elecciones y que deba manifestar públicamente su intención de presentarse a la reelección o bien de abandonar el cargo.

7. ESTABLECER LA CONSULTA AL CLAUSTRO COMO OBLIGATORIA.

Previamente a la presentación de la candidatura o bien una vez presentada, se pone de manifiesto el hábito, bastante generalizado, de efectuar una consulta al Claustro para conocer el grado de apoyo con que cuenta la candidatura entre el estamento docente y, también, para solicitar su implicación en el proyecto.

Se propone regular normativamente la celebración de esta consulta, mediante votación directa y secreta de los integrantes del Claustro, con un valor meramente informativo. No se trata de condicionar el voto de los representantes el Consejo Escolar

sino, simplemente, de conocer del grado de aceptación de las diversas candidaturas entre el colectivo docente de una manera rigurosa y de informar de los resultados a los miembros del Consejo Escolar.

8. PROYECTO DE DIRECCIÓN OBLIGATORIO EN TODOS LOS CASOS

Se considera que el Proyecto de Dirección, además de contribuir a discernir el sentido del voto de los miembros del Consejo Escolar, contribuye poderosamente a la fundamentación y la cohesión el Equipo Directivo, quien debe plantearse y manifestar por escrito qué criterios va a seguir en el ejercicio de la acción directiva, que objetivos va a priorizar, etc. Desde esta perspectiva, como se sostiene en TEIXIDÓ Y OTROS (1999), los principales beneficios que se desprenden de la elaboración del PdD recaen en el propio Equipo Directivo.

Se propone que la elaboración del Proyecto de Dirección sea obligatoria en todos los casos ; también en caso de ausencia de candidatos y consiguiente designación a cargo de la Administración Educativa. Ya no se trata de un nombramiento temporal (por un año) sino a largo plazo. Parece lógico, por tanto, que se elabore un PdD y se presente ante la Comunidad Educativa. Para ello, debe contar con un tiempo prudencial.

9. DAR PUBLICIDAD A LOS CRITERIOS DE ACTUACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA EN LAS SITUACIONES DE AUSENCIA DE CANDIDATOS.

La situaciones de ausencia de candidatos, bien sean reales o ficticias, añaden conflictividad al proceso. La intervención del inspector a menudo es vista con recelo dado que no se conocen los criterios que le mueven a actuar. Únicamente se sabe que, al final del proceso, alguien va a ser nombrado director. Se trata de una situación de confusión y hermetismo, ante la cual los docentes acreditados y la comunidad educativa se sienten desconcertados al ver que no se da publicidad a los criterios que van a regir su actuación y, sobre todo, al poner en común experiencias anteriores, se intuye la inexistencia de tales criterios, quedando todo a expensas del talante y la idiosincrasia de cada inspector.

En esta tesitura, dar publicidad a los criterios a seguir constituiría un alivio para todos: docentes, comunidad educativa y cuerpo de inspectores, pues se harían públicas las reglas del juego.

10. IMPOSIBILITAR EL NOMBRAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN EJERCICIO EN LAS SITUACIONES DE AUSENCIA DE CANDIDATOS.

En 6.4., al analizar las situaciones de ausencia de candidatos se puso de manifiesto que en determinados casos no se trata de una ausencia real sino estratégica. Se considera que la forma más cómoda y menos comprometida de continuar en la dirección consiste en llegar a una situación de ausencia de candidatos que es resuelta en un despacho, cara a cara, entre el inspector, con quien les une un contacto permanente a lo largo, como mínimo, de los últimos cuatro años.

Para ello, si es necesario, amparándose en la condición de presidente del Consejo Escolar, se dificulta la presentación de candidaturas alternativas y, en caso que detecten intentos de formación, se advierte, añadiendo las correspondientes amenazas de repercusiones, que no cuentan con ninguna posibilidad de obtener la mayoría absoluta del Consejo dado que allí rige la “aritmética del voto”.

En el caso del equipo directivo en ejercicio, no caben excusas de falta de tiempo o de inexperiencia. Como se pone de manifiesto en 9.1. es quien está más preparado y posee mayor información para elaborar un Proyecto de Dirección. No presentarse como candidato cuando se tiene la intención de continuar en el cargo supone una perversión del sistema.

La propuesta de invalidar el nombramiento del equipo directivo en ejercicio en las situaciones de ausencia de candidatos obliga a clarificar la situación. si se desea continuar, debe elaborarse una candidatura de continuidad y someterla a votación del Consejo Escolar. No presentarla equivale, a efectos prácticos, al abandono del cargo.

V.3.2. Que implican cambios legislativos

A.- FLEXIBILIZAR LA REGULACIÓN DEL PROCESO DE ACCESO AL CARGO

En 11.1. y 11.2 se ponen de manifiesto valoraciones contrapuestas en torno a la dimensión temporal del proceso de acceso al cargo que son recogidas en las

conclusiones 14 y 15. Parece que los requerimientos temporales dependen de la situación y de los hábitos consolidados en cada centro. La flexibilización del proceso facilitaría la adecuación a las posibilidades y peculiaridades de cada institución. Se sugiere la siguiente posibilidad:

A inicios del curso académico durante el cual debe llevarse a cabo el proceso de acceso a la dirección, el Consejo Escolar fija el calendario del año electoral y conmina al equipo directivo a plantearse su actitud ante el proceso electoral.

Antes del período vacacional de Navidad, el equipo directivo en ejercicio manifiesta explícitamente su decisión de presentarse a la reelección o bien de abandonar los cargos al final del período cuadrienal.

Durante el segundo trimestre, independientemente de la intención manifestada por el equipo directivo, se lleva a cabo el proceso de formación de candidaturas y elaboración del Proyecto de Dirección. Simultáneamente, se ofrecen cursos de formación básica sobre la dirección, otorgando una especial importancia a la elaboración del PdD.

El tercer trimestre no sufre modificaciones importantes en relación a las actuaciones que se llevan a la práctica en la actualidad: de dedicaría a la presentación y difusión de candidaturas.

B.- FOMENTAR LA AUTONOMÍA INSTITUCIONAL ANTE LA AUSENCIA DE CANDIDATOS.

Modificar la actual regulación del procedimiento de acceso a la dirección en situaciones de ausencia de candidatos, con la intención de fomentar la madurez institucional en la resolución de tales situaciones. Se trata de evitar la intervención de un agente externo (el representante de la Inspección) y fomentar la implicación y la asunción de protagonismo del propio centro en la resolución de una situación típica. Se trata de que el propio centro vea que es el primer interesado en dotarse de la mejor dirección posible, analice las causas por las que los docentes no están dispuestos a acceder a la dirección y construya sus propias soluciones.

El conflicto que se crea en un centro ante una situación de ausencia de candidatos constituya una excelente oportunidad para la mejora, para tratar abiertamente los puntos de discrepancia y para plantear soluciones realistas que, posiblemente, no son

la mejor solución pero sí la más adecuada a las posibilidades y singularidades de la institución.

C.- ELIMINAR EL DOBLE SENTIDO DE LA ACREDITACIÓN.

La LOPEGCD plantea la acreditación como un elemento de profesionalización para el ejercicio de la dirección, lo cual significa un avance. Ahora bien, en el desarrollo ulterior de la ley, en algunos casos es percibida como una “amenaza”, tanto por quienes están acreditados, como por el resto de la Comunidad Educativa. Quienes están en posesión de la acreditación, la perciben como una amenaza porque constituye el argumento por el cual les pueden “forzar” a acceder a la dirección en una situación no deseada. El resto de la Comunidad Educativa la percibe como una amenaza cuando, en una situación de ausencia de candidatos, la Administración Educativa puede nombrar director a alguien que, aún encontrándose acreditado y predispuesto a aceptar el nombramiento, no es la persona idónea, dado que no goza en absoluto de la confianza ni del reconocimiento de la comunidad. Estar en posesión de la acreditación no garantiza que la persona parta de unos valores personales, unas actitudes y unas concepciones en torno a la dirección coherentes con el modelo participativo.

Se propone que la acreditación tenga únicamente un sentido profesionalizador, es decir, de formación específica para el ejercicio de la función y, por tanto, que no sea determinante para el acceso al cargo, que pueda adquirirse con posterioridad.

D.- EVOLUCIONAR HACIA PLANTEAMIENTOS DE DEMOCRACIA ORGANIZACIONAL EN LA REGULACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE ACCESO A LA DIRECCIÓN.

El criterio básico en la elección de un director en un modelo participativo deben ser los valores y las actitudes personales coherentes con el modelo; no la eficiencia técnica. Si realmente se aspira a construir una verdadera comunidad democrática, basada en la participación y el compromiso colectivo, quien dirige la institución debe estar imbuido de estos valores y, a su vez, debe contar con el apoyo de la Comunidad Educativa, a quien va a pedir la implicación en un proyecto compartido. Ante este reto, el centro debe asumir el compromiso de dotarse del mejor director, donde todos los

docentes sean candidatos potenciales. La formación específica para el cargo, en caso que no se posea con anterioridad, puede adquirirse a posteriori.

Evolucionar hacia planteamientos de democracia organizacional significaría, además de las cuestiones formales, implicar a todo el centro en la elección de director. Que sus miembros manifestaran libre y responsablemente, sin condicionantes iniciales (acreditación, candidatura), quién consideran que es la persona idónea y que, ésta, ante la demanda de la Comunidad, aceptara el compromiso comunitario, planteando un programa de gobierno para un período preestablecido.

La elección responsable implica tener dónde elegir. Conservando los requisitos iniciales de experiencia docente y experiencia en el centro, en un instituto de 50 profesores, con un grado de consolidación institucional medio de su plantilla, más de la mitad serían elegibles y, por tanto, el hecho de contar con el apoyo de la Comunidad sería percibido como un reconocimiento y, también, como una responsabilidad. En definitiva, constituiría una forma de prestigiar el ejercicio de la acción directiva.

V. 4. Futuras líneas de investigación

La realización de cualquier proceso de investigación en el ámbito social implica restringir y concretar el campo general de estudio a algunas dimensiones concretas. A lo largo del proceso, los investigadores van descubriendo dimensiones desconocidas de la temática estudiada a la vez que se le van apareciendo aspectos colaterales que considera interesantes para futuras investigaciones.

Esta situación se ha presentado de manera más acentuada en nuestro caso dado que la intención fundamental desde la que se afrontó el trabajo era exploratoria, de descubrimiento, por lo cual a cada nuevo dato o información se añadían dudas o retos de profundización.

Desde esta perspectiva, procedemos a apuntar los posibles ámbitos²⁴ de investigación que, modestamente, consideramos que pueden completar nuestro estudio

²⁴ La situación deficitaria en la que se encuentra la investigación en torno a la dirección de centros educativos en España (Cf. 1.3) y, con mayor concreción, que tomen como objeto de estudio las distintas variables que intervienen en el proceso de acceso a la dirección (Cf. 2.3.) ofrece múltiples y diversas posibilidades de profundización. Ante esta situación, se opta por señalar algunos grandes ámbitos

y, también, de los que, partiendo de los resultados actuales, pueden profundizar en determinados aspectos. Algunas propuestas se derivan de aspectos que ya se han tratado al presentar los resultados, otras pueden inferirse del tratamiento otorgado.

En síntesis, creemos que las principales líneas de investigación que pueden desarrollarse a partir del estudio realizado pueden dirigirse a :

A) Replicar el estudio realizado, tanto en relación al diseño como a la metodología utilizada, con muestras más amplias o bien en contextos distintos, para considerar la consistencia de los resultados.

B) Aplicar el estudio realizado a otro tipo de instituciones que también posean modelo directivos basados en la elección por parte de los representantes de los estamentos a quienes afecta de manera directa la tarea que lleva a cabo la organización.

C) Realizar estudios comparativos en relación a las motivaciones que empujan a los directores a acceder a la dirección en diversos países europeos y, por ende, en diversos modelos organizativos y directivos.

D) Plantear posibles correlaciones entre determinadas percepciones de los candidatos a la dirección y sus comportamientos ulteriores, una vez se encuentran en el ejercicio del cargo. A modo de ejemplo, cabría analizar de que manera las concepciones que el candidato tenga en torno a la formación del equipo directivo : reclutamiento, criterios de selección, concepto de dirección colegiada, delimitación de perfiles profesionales, etc. tiene incidencia en el futuro funcionamiento del equipo.

E) Correlacionar la incidencia de las percepciones iniciales en torno a algunos factores clave en la puesta en práctica de la dirección participativa (modelo directivo, toma de decisiones, valor de la participación, intervención en la resolución de conflictos, capacidad de control, ejercicio de la autoridad...) con la posibilidad de construirse un verdadero liderazgo educativo.

F) Diseñar programas de formación inicial de los directivos que tengan en cuenta las percepciones y las motivaciones con las que los candidatos se acercan al cargo, tanto

desde una perspectiva descriptiva (como es en realidad) como desde una perspectiva deseable (como debería ser) desde la óptica de los valores que orientan el modelo,

G) Realizar estudios etnográficos, ubicados en contextos diversos (escuela pública, privada, infantil, primaria, secundaria, de adultos, etc.) dirigidos a comprender las percepciones y las motivaciones de acceso al cargo, a raíz de las vivencias y circunstancias específicas de las diversas tipologías de centros.

H) Iniciar procesos de investigación-acción en la formación de directivos, mediante grupos de autoformación, análisis conjunta de problemas, intercambio de experiencias y vivencias, etc. Se trata de una modalidad de formación que debería ser coordinada por un facilitador externo, basada en el análisis y la reflexión en torno a la propia práctica, con la intención de fomentar el crecimiento personal de los asistentes y la elaboración conjunta de conocimiento profesional.

V.5. Notas finales

A grandes rasgos, el denominador común que nos ha movido en la redacción las propuestas de futuro (Cf. V.3.) se dirige a la profundización de los rasgos de igualdad, transparencia y democracia inherentes al modelo. La esencia de la organización de un centro educativo público reside en la colaboración del profesorado y de los demás estamentos de la comunidad en el logro de un proyecto común. El director no tiene otra autoridad para el logro de ese proyecto que la delegada por la Comunidad, así como el ascendente, la confianza y el respeto que haya sabido ganarse del colectivo, es decir, la capacidad de liderazgo democrático: no derivado de la autoridad formal. El arma que posee el directivo para que los profesores se impliquen en un proyecto común no es el “orden y mando” sino la persuasión, el convencimiento, la negociación... De ahí el fundamento básico del modelo: la elección por parte de la colectividad.

Estos principios básicos, instaurados por la LODE, se han visto amenazados por dos grandes líneas de fuerza, más una tercera vía coadyuvante:

a) el déficit de profesorado que, de manera voluntaria, presenta su candidatura a la dirección, lo cual coincide con el progresivo desinterés popular por participar y comprometerse en la gestión de los asuntos públicos.

b) la incomprensión de la esencia del modelo por parte de la Administración Educativa. La función de cualquier Administración pública es la regulación del funcionamiento de un sistema social, en nuestro caso, el educativo, para lo cual posee la capacidad normativa, en primer lugar, y la capacidad inspectora y sancionadora, en segunda instancia. Si la designación de los directores de centro y el control sobre la actividad educativa pasan a ser potestad del Consejo Escolar, el papel de la Administración y de la Inspección queda desdibujado: se continúa promulgando normativa (función burocrática) pero no tiene potestad para hacer que se cumpla (capacidad sancionadora).

c) finalmente, como tercera vía, habrá que considerar el papel lamentable que, a menudo, han jugado otras instancias sociales: partidos políticos, sindicatos, asociaciones de profesores y directores, etc. tomando medidas y efectuando manifestaciones desde una óptica parcial, a menudo gremial, más interesados en los dividendos políticos o en los resultados mediáticos que en conseguir una comprensión en profundidad de la complejidad de la situación.

Todo ello ha hecho que, progresivamente, de una manera tácita, primero, y, explícita, después, se hayan tomado medidas que atentan contra el fundamento básico del modelo : la exigencia de acreditación, la evaluación del ejercicio de la función directiva por parte de una comisión externa, la formación de Juntas de Directores, el rol tutelar adoptado por la Administración y la Inspección... En su conjunto, se ha pervertido el modelo.

Por un lado, se ofrecen incentivos al directivo a raíz de una evaluación realizada por una comisión externa, con fuerte presencia de la Inspección, que, por tanto, detenta un poder tácito sobre el director, lo cual constituye una práctica propia de un modelo centralista funcionarial. Por otro lado, se le exige que mantenga la imagen del centro y adopte actitudes de competitividad, introduciendo criterios e indicadores de calidad, en una práctica que es propia de los modelos de mercado. Finalmente, carece de la autonomía y del poder necesario para gobernar la institución desde una óptica lineal, dado que continúa siendo un docente, un compañero, que temporalmente hace de director, sin otro instrumento para animar y estimular a los profesores a trabajar en un

proyecto colectivo que su capacidad de convencimiento y su ascendente (rasgo esencial del modelo participativo).

El modelo participativo es sobradamente conocido y, como todos, tiene sus virtudes y sus defectos. O bien se mantiene, o bien se cambia, evolucionando hacia un modelo de mercado, más coherente con los valores sociales imperantes en las sociedades neoliberales. Aunque también tiene sus repercusiones y aspectos negativos.

Hasta el momento, se ha optado por mantener el modelo y, simultáneamente, adoptar una actitud de escucha interesada ante los cánticos de sirena provenientes del modelo de mercado (gestión de calidad, escuelas eficaces, planes estratégicos, etc.), lo cual únicamente provoca mayor desconcierto. Ante esta esquizofrenia, el estado de continuo cuestionamiento del modelo directivo no favorece para nada las dinámicas internas de los centros, ni tampoco la salud general del sistema educativo.

Ante esta tesitura, la investigación parte de los valores sociales que inspiran el modelo vigente y, por tanto, las propuestas de futuro sugieren una profundización en esa línea. Somos conscientes que vamos a contracorriente. Ello no obstante, se trata de mantener la coherencia con el diseño de la investigación, con el ordenamiento legal vigente y, en última instancia, con el compromiso ético contraído por el equipo investigador.

Que las dinámicas sociales sean o no favorables a esta línea de pensamiento es otra cuestión. Ahora sólo cabe prever las repercusiones y las posibles perversiones que, invariablemente, se derivarían del cambio de modelo, aspecto sobre el cual ya nos hemos manifestado (TEIXIDÓ, 2000). Es necesario, no obstante, analizarlo en profundidad para superar la mera opinión... pero eso ya forma parte de otra historia, es decir, de otra investigación.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ALMOHALLA, J.M., ÁLVAREZ, M., AMPUDIA, J., ANTA, M., LÓPEZ, J. y LLERENA, O. (1991): "Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares", a *Revista de Educación*, núm. 294, pp. 447-482
- ÁLVAREZ, M. (1991) : "El panorama europeo", en *Cuadernos de Pedagogía*, 189, pp. 16-19
- ÁLVAREZ, M. (1993): *El perfil del director en el sistema educativo español. Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (1996) : "Formación de directivos en Europa", en Zabalza, M.A. (Ed) *Reforma Educativa y Organización Escolar*, Santiago de Compostela, pp. 15-28
- ÁLVAREZ, M. (1993): *El perfil del director en el sistema educativo español. Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (1997): "La dirección educativa profesional", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm 262, pp. 58-61
- ÁLVAREZ, M. (2000): "El liderazgo de procesos educativos", en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Actas de III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Univ- de Deusto, Bilbao, pp. 299-331
- ÁLVAREZ, M. i SANTOS, M. (1996): *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*. Escuela Española, Madrid.

- ANTAKI, C. i FIELDING, G. (1981): "Research on ordinary explanations" a ANTAKI, C. (Ed.): *The Psychology of Ordinary Explanations of Social Behaviour*, Academic Press, London
- ANTÚNEZ, S. (1991a): *Anàlisi de les tasques dels directors y directores escolars de centres públics d'ensenyament primari a Catalunya*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.
- ANTÚNEZ, S. (1991b): "La formación inicial y permanente". *Cuadernos de pedagogía* núm 189, febrero, pp. 12-15.
- ARMAS, M. (1996): "Equipos directivos escolares: perfil, liderazgo, satisfacción y estrés en el marco de la Reforma" en ZABALZA, M.A. (Edit) : *Reforma educativa y organización escolar*. Actas del III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Vol I. Ed. Tórculo, Santiago de Compostela, pp. 57-70
- ARMAS, M. (1998): *Dirección integral de centros educativos*. Ed. Tórculo, Santiago de Compostela
- BARDISA, T. (1993): "Resistencias al ejercicio de la dirección escolar" a Consejo Escolar del Estado: *Seminario sobre Dirección de centros escolares*. Madrid.
- BATANAZ, L. (2000): "Hacia la profesionalización de la función directiva en España : una investigación basada en el pensamiento del colectivo docente", en *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, ICE de la Univ. de Deusto, Bilbao, pp. 429-439
- BAZ, F. BARDISA, T. y GARCIA, C. (1994): *La dirección de centros escolares*. Edelvives, Zaragoza.
- BERNAL, J.L. y JIMÉNEZ, J. (1992): *El equipo directivo de los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. CIDE, Madrid.
- BERNAL, J. L. (1992): "El Equipo Directivo como representante de la administración y de la comunidad educativa. Aportaciones desde una investigación". *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Actas del 1er. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE-Universidad de Deusto. Ed. Mensajero SA, Bilbao. pp. 87-96
- BERNAL, J.L. (1997): *El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza
- BORG, M.G. i RIDING, R.J. (1993): "Occupational stress and job satisfaction among school administrators" *Journal of Educational Administration*. Vol. 31, núm 1, pp. 4-21.
- BORRELL, N. y LAFFITTE, R. (1998): "Estudio sobre los directores noveles en Cataluña", en VILLA, A. (Coord): *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. ICE de la Univ. de Deusto, Bilbao, pp. 221-256
- BOSSARD, T. (1991): "Les chefs d'établissement en Europe" en *Education & Mangement*, núm 8. revue du crdo de l'academie de créteil,
- BROPHY, J. (1983): "Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations" a *Journal of Educational Psychology*. 75, pp. 631-661.

- BUJÁN, K. (2000): "Análisis de Programas de Formación de Equipos Directivos del País Vasco, estatales y de otros países", en *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, ICE de la Univ. de Deusto, Bilbao, pp. 489-495
- CABALLERO, J. (2000): El nivel de satisfacción personal y profesional de los directores de los centros de educación infantil, primaria y secundaria en Andalucía. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- CABALLERO, J. y otros (2000): "Niveles de formación del equipo directivo. Un estudio empírico". en *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, ICE de la Univ. de Deusto, Bilbao, pp. 697-706
- CANTON, I. (1998): "Crisis: conceptualización, síntesis y estudio de caso", en *Las organizaciones ante los retos educativos del s. XXI* Actas del V CIOIE, Madrid, pp. 291-303
- CASTRO, S. (1999): *La innovación a través de la revisión colaborativa de la acción directiva en centros escolares de educación infantil y primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona
- CHAVARRÍA, X. Y BORRELL, E. (1999): *Avaluació de la funció directiva. Una estratègia per al desenvolupament*. Ed. Graó y ICE de la UB. Barcelona
- CISCAR, C. Y URÍA, M.E. (1986): *Organización escolar y acción directiva*. Ed. Narcea, Madrid.
- COLLINS, R.A. y HANSON, M.K. (1991): *School-based management/shared decision making project. 1987-88 through 1989-90*. Miami.
- COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORONEL, J.M. (1992): *La facilitación del cambio en los centros escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla
- CORONEL, J.M. (1994): "El trabajo de los directores en los centros escolares: una revisión de estudios y experiencias de investigación", en *Bordón*, 2, pp. 175-184
- CORONEL, J.M. (2000): "Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo", en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Actas de III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Univ. de Deusto, Bilbao, pp. 185-199
- CROZIER, M. (1995): *La crise de l'intelligence*. Paris: InterEditions
- DEBON, S. (1997): *La dirección escolar en España. Una función en decadencia. Teorías y procesos del deterioro*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada
- DE MIGUEL, M. (1988): *Paradigmas de la investigación educativa española*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea
- DENDALUCE, I. (1992): "Prólogo" en Colàs, P y Buendía, L: *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL PAÍS VASCO (1991): *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria

- EGIDO, I. (1998): *Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España*. Escuela Española, Madrid
- EURYDICE (1996): *Directores de centros en la unión europea*. Bruselas
- FERRÁNDEZ, A. (1990): "La organización escolar como objeto de estudio" a *Primer Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar*, Actes I, Barcelona, pàg. 13-26
- FISCHER, G.N. (1990): *Psicología Social*. Ed. Narcea, Madrid
- FOX, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA
- FUENTE, P. (1995) : *Análisis del puesto directivo en el centro docente*". Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- GAIRÍN, J. (1990): "Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales". *Ier Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar*. Actes II. Barcelona, 26-28 novembre. pp. 114-130
- GAIRÍN, J. (1991a): "Models organitzatius, models directius" a FEAEC: *La Direcció Escolar en la cruïlla de la Reforma*. Actes de les I Jornades sobre Direcció Escolar, Barcelona, pp. 1-22
- GAIRÍN, J. (1991b): "La función directiva en la actualidad" en *La Carpeta*, núm. 10. Centro de Profesores de Logroño, otoño, pp 22-26
- GAIRÍN, J. (1993): *Programa de actuación del equipo directivo*. MEC, Cursos de Formación para Equipos Directivos
- GAIRÍN, J., TEJADA, J., TOMÁS, M., RUÍZ, J.M^a Y DOMÍNGUEZ, G. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de Centros Educativos. Necesidades percibidas*. MEC/CIDE, Madrid
- GAIRÍN, J., VILLA, A. (1999): *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Universidad de Deusto, Bilbao
- GARCÍA, A. (1998): *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto
- GARZÓN, A. (1984): *Dimensiones del conocimiento social*, Ed. Promolibro, Valencia
- GENTO, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Santillana, Madrid
- GENTO, S. (1995): "El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional", en *Organización y gestión educativa*, 3, pp. 14-19
- GIMENO, J., BELTRAN, F.; SALINAS, B. Y SAN MARTÍN, A. (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. MEC-CIDE, Madrid.
- GÓMEZ DACAL, G. (1980): *El centro escolar, nuevas perspectivas para su dirección y organización*, Escuela Española, Madrid.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992): "El director de centros: ¿Profesional o cargo?". *La dirección factor clave de la calidad educativa*. Actas del 1er. Congreso internacional sobre Dirección de Centros Docentes. I.C.E. Universidad de Deusto. Ed. Mensajero SA. Bilbao. pp. 23-48
- GÓMEZ DACAL, G. (1996) : *Curso de organización escolar y general*. Ed. Escuela Española, Madrid.

- GONZÁLEZ, R. (1998) : *El liderazgo como factor diferencial en el mejoramiento de los centros educativos de enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- HANDY, C. y AITKEN, R. (1986) : *Understanding schools as organizations*. Penguin books. Londres.
- HANSON, M. Y ULRICH C. (1992): "El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico". *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Actas del 1er. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE-Universidad de Deusto. Ed. Mensajero SA, Bilbao. pp. 69-86
- HARGREAVES, D.H. (1986): *Las relaciones interpersonales en la educación*, Ed. Narcea, 3ª, Madrid
- HEIDER, F. (1984) : "La percepción del otro" a TORREGROSA, J.R. y CRESPO, E.: *Estudios básicos de Psicología Social*, Ed. Hora, Barcelona, pp. 157-163
- HICKS, J.T. (1972): *The Role of the Secondary School Principal as Perceived by School Personnel, Students and Parents*. Tesis doctoral. Universitat d'Arkansas.
- HUSEN, T. (1988): *Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea
- IMMEGART, G. (1996): "Dirección participativa : realidades prácticas, estratégicas y éticas", en *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE. Universidad de Deusto., pp. 361-376
- IMMEGART, G.; PASCUAL, R. Y IMMEGART, M.L. (1995): *Formación de directivos de centros educativos. Un enfoque práctico*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- INCE (1998): *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Funcionamiento de los centros. Madrid. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (MEC)
- ISAACS, D. (1995): *Teoría y práctica de la dirección de centros escolares*. Euns. Pamplona
- JUSSIM, L. (1990): "Expectancies and Soccial Issues: Introduction". *Journal of Social Issues*. SPSSI, vol, 46, núm. 2, pp. 1-8
- KERLINGER, F.N. (1981): *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Interamericana
- LANTERO, S. (1989): *Estudio comparado de la dirección de centros escolares en Bélgica, Francia y España*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo
- LÓPEZ YÁNEZ, J. (1996): "Capacidad de análisis. Propuesta de un Santo Grial para los programas de formación de equipos directivos", en *Actas del IV CIOE*, Tarragona, pp. 201-209
- LORENZO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Ed. La Muralla, Madrid
- LORENZO, M. (1997): "El modelo socialista de dirección de centros educativos en los Informes del Consejo Escolar del Estado y de la Comunidades Autónomas" en *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Homenaje a Manuel Olmedo. Melilla.

- LORENZO, M. (2000): "La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo", en *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Actas del VI CIOIE, Granada pp. 185-197
- McDAVID, J.W. i HARARI, H. (1979): *Psicología y conducta social*. Ed Limusa. México.
- MARCELO, C. (1998) : "¿Qué directores y qué formación demandan los nuevos tiempos", en *Las organizaciones ante los retos educativos del s. XXI*. Actas del V CIOIE, Madrid, pp. 395-402.
- MARQUÍNEZ, I. (1975): *Objetivos y motivaciones de los directores escolares en España*. Madrid, CIDE
- MARSHALL, C. I ROSSMAN, G. (1989): *Designing qualitative research*. Londres: Sage
- MARTIN-MORENO, Q. (Coord)(1989): *Organizaciones educativas*, UNED
- MARTÍN MORENO, Q. (1996): "La formación de equipos directivos", en *Actas del IV CIOE*, Tarragona, pp. 211-225
- MEDINA, A. (1996): "La formación de los directivos en el marco de la institución educativa", en *Actas del IV CIOE*, Tarragona, pp. 189-200
- MINTZBERG, H. (1983): *La naturaleza del trabajo directivo*. Ed. Ariel, Barcelona.
- MOISSET, J., DEBOIS, C., DUPUIS, F. i LUSTHAUS, C. (1986): "La satisfaction au travail des directeurs et directrices d'école du Québec", a *School Leadership. A Contemporary Reader*. SAGE Publications, Newbury Park, California, pp. 405-424
- MORENO, J.M. (1996): "Estudio comparado de los modelos de acceso-selección a la dirección de centros escolares", en MEDINA, A. (Coord). *El liderazgo en Educación*, UNED, Madrid
- MUÑOZ REPISO, M. y otros (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, CIDE
- MURILLO, F.J. (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. CIDE, Madrid
- MURILLO, F.J.. (2000): "La investigación sobre eficacia escolar en España", en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Un. De Deusto, Bilbao, pp 1007-1020
- NAVARRO, M^a. J. (1997) : *Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- NAYLOR, J.C., PRITCHARD, R.D. i ILGEN, D.R. (1980): *A Theory pf Behaviour in Organizations*, Academic Press, Nova York
- NEWTON, E.H. (1993): "The Secondary Headship: Perceptions, Conceptions, Performance and Reactions of Headteachers in Barbados", a *Journal of Educational Administration*. Vol. 31, núm. 2, pp. 22-42.
- NICHOLSON, R. (1989): *School Mangement. The Role of the Secondary Headteacher*. Kogan Page. London.
- OJEMBARRENA, R. (2000): *Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV. Perspectiva de los equipos directivos*. Consejo Escolar de Euskadi.

- PASCUAL, R. e IMMEGART, G. (1996): "Formación y desarrollo de directores y líderes", en *Dirección participativa y evaluación de centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao, ICE de Deusto, pp. 579-593
- PEIRÓ, J.M^a. (1990): *Organizaciones: nuevas perspectivas psicosociológicas*. Ed. PPU, Barcelona.
- PASCUAL, R., VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Ed. Mensajero, Bilbao.
- PÉREZ DE PABLOS, S. (1994): "Directores sin batuta" a *El País. Educación*. núm. 517, 18-01-94, pp. 4.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985): "Cuestionarios" a ORDEN, A.(Coord): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación Educativa*. Ed. Anaya. Madrid. pp. 58-59
- PÉREZ PÉREZ, R. (1996): "La participación de la comunidad : cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales", en CANTÓN. I. (Coord): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 333-374
- RODRÍGUEZ , A. (1988): *Psicología de las Organizaciones*. Nau llibres, Valencia
- RODRÍGUEZ, M.P. (1991): *Factores distorsionantes en la percepción y expectativa profesor-alumno*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- ROTGER, B. (1982): *Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo* Ed. Escuela Española, Madrid.
- RUL, J. (1994): "El directivo escolar en España. La formación de directivos" a *Aula*, núm 24, marzo, pp. 70-79
- SARASÚA, A. i ESTEFANÍA, J.L. (1995): "Programa de dirección y autonomía de los centros", a *La Participación y la Evaluación en la gestión de los centros*, VII Jornades Estatals del FEAE, Granada, pp. 43-75
- SAENZ, O. y DEBÓN, S. (1995) : "Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, pp. 193-206
- SAN FABIÁN, J.L. (1993) : "Participación y control en las organizaciones escolares", en *Arbor*, diciembre
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): "Dirección escolar y democracia organizativa" en Consejo Escolar del Estado: *Seminario sobre Dirección de centros escolares*. Madrid.
- SARRAMONA, J., GAIRÍN, J. y FERRER, F. (1991): *Participació i direcció escolar. Un estudi de l'aplicació de la LODE a Catalunya*. Document policopiat
- SHARTLE, C.L. i STOGDILL, R.M. (1963): *Manual for Leadership Behavior Description Questionnaire Form XII*. Columbus, Ohio. Universitat de l'estat d'Ohio.
- SMITH, P.B. i PATERSON, M.F. (1990) : *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Ed. Pirámide, Madrid
- SOBRADO, L.M. y FILGUEIRA, L. (1996): "Diagnóstico psicopedagógico de la satisfacción profesional de los directores de centros docentes", en *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Univ. de Deusto, pp. 621-630

- TEIXIDÓ, J. (1995) *Percepcions i expectatives entorn dels directors de centres escolars*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- TEIXIDÓ, J. (1996a): *El factors interns de la direcció escolar*. Ediciones de la Universitat de Girona.
- TEIXIDÓ, J. (1996b): "La dimensión personal en la formación de directivos escolares", en *Actas del IV CIOE*, Tarragona, pág. 471
- TEIXIDÓ, J. (1996c): "Percepción de los directores en su relación con los representantes de la Administración educativa. Resultados de una investigación", en *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros. ICE de la Univ. de Deusto, Bilbao, pp. 895-906
- TEIXIDÓ, J. (1997a). *Organización y dirección de centros educativos. Proyecto docente*. Departamento de Pedagogía de la UdG. Documento policopiado.
- TEIXIDÓ, J. (1997b): "Situació actual de la direcció de centres escolars públics. De la LODE a la LOPEGCD" a *Curs de Direcció i Gestió de Centres Educatius Públics. Lectures i Material de Treball*. Departament d'Ensenyament-Universitat de Girona. Material policopiat.
- TEIXIDÓ, J. (1997c): "El Projecte de Direcció" en *Curs de Direcció i Gestió de Centres Educatius Públics. Lectures i Material de Treball*. Departament d'Ensenyament-Universitat de Girona. Material policopiat.
- TEIXIDÓ, J. Y OTROS (1997): *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*. Proyecto de Investigación presentado al Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa. Documento policopiado
- TEIXIDÓ, J. (1998): "El Projecte de Direcció", en ANTÚNEZ, S. (Coord): *Gestió i direcció de centres docents públics*. Ediuoc, Barcelona. Mòdul P1 00188
- TEIXIDÓ, J. (1999a): *La feina dels directius*. Estudis de Pedagogia de la UdG. Document Policopiat.
- TEIXIDÓ, J. (1999b): "Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos desde una perspectiva colaborativa. Algunas implicaciones para la formación de directivos" en LORENZO, M. (Ed) *Actas de las III Jornadas sobre Dirección de Centros Educativos*. Granada
- TEIXIDÓ, J. Y OTROS (1999): *El Projecte de Direcció*. Edicions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Col. Eines de Gestió, Barcelona.
- TEIXIDÓ, J. (2000a): "El acceso a la dirección de un centro escolar público", en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Deusto, pp. 523-532
- TEIXIDÓ, J. (2000b): "Perspectivas desde las cuales se afrontan los procesos electorales a la dirección de una escuela o de un instituto", en *Liderazgo y*

- organizaciones que aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Deusto, pp. 533-561.
- TEIXIDÓ, J. (2000c): "¿Qué impulsa a los docentes a la dirección?. Un estudio en torno a las motivaciones de acceso al cargo.", en Lorenzo, M. y otros (Ed) : *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Actas del VI CIOIE, Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 515-543.
- TEIXIDÓ, J. (2000d): *La dirección de centros educativos. ¿De dónde viene ? y ¿Hacia dónde va?* Conferencia en el acto de presentación de Axia - Asociación de cargos directivos y ex-directivos de secundaria. Barcelona, febrero.
- TEIXIDÓ, J. (2000e): *El directivo ante el conflicto. Ideas previas y concepciones. Actuación en situaciones de conflicto. Detección de necesidades de formación*. Informe de los resultados de una exploración llevada a cabo en una sesión de formación de directivos. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, abril 2000
- TOMÁS, M.; BORRELL, N. y TEIXIDÓ, J. (1996): *La comunitat educativa envers la direcció escolar. Percepció de la influència de la LOPEGCD en la direcció*. FEAEC.Barcelona
- VILLA, A. (1992): "La dirección, factor clave de la calidad educativa", a *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Actes del 1er Congreso internacional sobre dirección de centros docentes. ICE Universidad de Deusto. Bilbao, pp. 7-18
- VILLA, A. (Coord): *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. ICE de la Univ de Deusto, Bilbao pp. 109-145
- VILLA, A. y VILLARDON, L.(1998):"La dirección de centros docentes en el País Vasco. Primeros años de ejercicio.", en VILLA, A. (Coord): *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. ICE de la Univ. de Deusto, Bilbao, pp. 259-288
- VILLAR, M.A. (1988): "La formación permanente de los directores en Europa" en
- VILLAR, L.M. (1988): "Los primeros años de dirección en Andalucía", en VILLA, A. (Coord): *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. ICE de la Univ. de Deusto, Bilbao, pp. 183-218
- VISAUTA, B. (1989): *Técnicas de investigación social. I*. Barcelona: PPU
- WILLOWER, D.J. (1981) : "Educational administration: some philosophical and other considerations", *Journal of Educational Administration*. Vol. XIX, núm 2, verano

ANEXO 1

Protocolo para la realización de una entrevista en profundidad referida al proceso de acceso a la dirección

Traducción de la versión original en catalán.

1. Breve descripción del contexto.

- 1.1. Tipo de Centro: número de alumnos, zona, características socioculturales...
- 1.2. ¿Por qué razones se produce una situación de cambio en la dirección? ¿Desde qué perspectiva general (continuidad, cambio, confrontación, desinterés, etc.) se desarrolló el proceso?.

2. Recuerdo global del proceso.

- 2.1. ¿Cómo se desarrolló el proceso de acceso a la dirección? Describe de una manera detallada el proceso que te condujo al cargo.
- 2.2. Origen de la candidatura. ¿Cómo, de dónde... surgió la idea de presentarte como candidato?.
- 2.3. Cómo actuó el equipo directivo que finalizaba su ejercicio a lo largo del proceso?.

3. Aspectos a considerar en la toma de decisión.

- 3.1. Globalmente, cómo recuerdas la toma de decisión en torno a la conveniencia de presentar una candidatura a la dirección? . Fue un decisión fácil/simple/rápida o, por el contrario, fue compleja/difícil/lenta de tomar ? ¿Por qué?.
- 3.2. Factores a considerar en la toma de decisión.
 - 3.2.1. ¿Qué aspectos de la **situación en que se encontraba el centro**, tuviste en cuenta en la toma de decisión? ¿Cómo los valoraste? .

- 3.2.2. ¿Qué aspectos característicos del **modelo directivo** democrático (**basado en la participación**, el compromiso en un proyecto común y la asunción de responsabilidades por parte del colectivo), tuviste en cuenta en la toma de decisión? ¿De qué manera el hecho de situarte en un modelo participativo influyó en la toma de decisión?.
- 3.2.3. ¿Qué **aspectos personales** (aportaciones del cargo, repercusiones, autoconcepto) tuviste en cuenta a la hora de tomar la decisión de presentarte a la elección? ¿Qué valoración/conclusiones se derivaron del análisis que hiciste de cada uno de ellos?.
- 3.3. En síntesis...** A la vista de los factores referidos en los epígrafes anteriores (de 3.3.1, a 3.3.3.), ante la necesidad de efectuar una evaluación global de todos ellos y, por tanto, decidir si te presentabas o no como candidato, ¿cuáles fueron los principales argumentos positivos? ¿y los negativos? ¿cuál fue el argumento último/la razón final, que te llevó a tomar una decisión afirmativa?.

4. Constitución y cohesión del equipo directivo.

- 4.1. Formación del equipo directivo.** Describe cómo se llevó a cabo el proceso de constitución del equipo directivo?.
- 4.1.1. ¿Qué criterios pensabas tener en cuenta en la formación del equipo directivo?.
- 4.1.2. ¿Hasta qué punto pudiste observarlos? ¿En qué aspectos debiste prescindir de ellos? ¿Por qué?.
- 4.1.3. ¿Qué dificultades/problemas surgieron en la confección del equipo?.
- 4.1.4. ¿Cuáles fueron las principales exigencias/condiciones/cuestiones que te plantearon los docentes para aceptar formar parte de un equipo directivo?.
- 4.1.5. ¿Por qué motivos crees que los miembros de tu equipo directivo aceptaron o se interesaron por formar parte de él?.
- 4.2. Cohesión del equipo.** Una vez decidida la composición del equipo directivo, ¿qué actuaciones se llevaron a cabo para su *cohesión* así como para la *delimitación de las funciones* y responsabilidades de cada uno de los miembros?.
- 4.2.1. ¿De qué manera intervienen los miembros del equipo directivo en la confección del PdD?.
- 4.2.2. ¿Qué criterios se siguieron para la asignación de los diversos cargos directivos a los diferentes componentes del equipo?.
- 4.2.3. ¿Qué relaciones se establecen entre el proceso de cohesión del equipo directivo y el proceso de elaboración y difusión del PdD?.

5. Elaboración del Proyecto de Dirección.

- 5.1. Planteamiento de las líneas básicas de actuación.** ¿Te planteaste cuáles iban a ser las líneas básicas/objetivos prioritarios del ejercicio de la dirección a lo largo de los próximos años? ¿De qué manera? ¿Cuáles fueron las principales cuestiones que consideraste?.

5.2. Proyecto de Dirección.

- 5.2.1. ¿Elaboraste y presentaste un PdD donde se exponían las líneas básicas de tu propuesta de actuación al Consejo Escolar ? Sí/No. ¿Por qué?.
- 5.2.2. ¿Conocías la exigencia de elaborar un PdD como requisito para presentar la candidatura a la dirección?.

5.3. Concepciones y opiniones en torno al PdD.

- 5.3.1. ¿Para qué crees que debe servir un PdD? Cuáles deben ser sus principales rasgos distintivos?.
- 5.3.2. ¿Qué grandes apartados/aspectos crees que debe contener?.
- 5.3.3. ¿Crees que la exigencia de pensar i formalizar un proyecto es útil para el posterior ejercicio directivo? ¿Por qué?.
- 5.3.4. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades que se plantean en la elaboración del proyecto de dirección?.

6. Presentación y difusión de la candidatura.

6.1. Difusión de la candidatura.

- 6.1.1. ¿Qué actuaciones llevaste a cabo para dar a conocer la candidatura? Ante qué colectivos o personas ?.
- 6.1.2. ¿Por qué razones Sí/No las llevaste a cabo?.
- 6.1.3. ¿Qué interés mostraron los diversos estamentos de la Comunidad Educativa por conocer y, en su caso, manifestar sus opiniones y efectuar aportaciones al proyecto presentado?.

- 6.2. Resultados del proceso de difusión.** ¿Cuáles crees que fueron los resultados obtenidos a raíz de las actuaciones de difusión llevadas a cabo? ¿Para qué sirvieron?.

7. Elección.

- 7.1. ¿Asististe a la reunión del Consejo Escolar en la que se procedía a la elección de director? En condición de qué?.
- 7.2. ¿Interviniste en el desarrollo del acto de elección? De qué manera?.
- 7.3. ¿Cuáles fueron tus palabras/sentimientos/actuaciones una vez concluida la votación?.

8. Designación

- 8.1. ¿Por qué no te presentaste como candidato? A qué razones atribuyes que no se presentara ningún candidato?.
- 8.2. ¿Dada tu condición de persona acreditada, manifestaste públicamente tu posición (predisposición/aversión) a ser director/a?.

- 8.2. ¿De qué manera aceptaste ser designado por la Administración? Cómo se llevó a cabo el proceso?.

9. Percepción de la dimensión temporal del proceso.

- 9.1. ¿Crees que el periodo de tiempo fijado para la realización de los procesos de relevo en la dirección (aproximadamente transcurren dos meses entre la convocatoria y la elección) es suficiente?. ¿Por qué?
- 9.2. ¿Qué opinión te merece la coincidencia del proceso de cambio en la dirección con el final de curso?. ¿Crees que es el momento oportuno ? o bien, ¿Crees que hay otros períodos mejores ?. En este caso, ¿cuáles?
- 9.3. En relación con la dimensión temporal, ¿cómo te sentiste a lo largo del proceso?: ¿cómodo?, ¿relajado?, ¿estresado?, ¿cansado?, etc..... ¿Por qué?

ANEXO 2

Cuestionario a directores

Traducción de la versión original en catalán.

1. Edad
2. Sexo
3. Nivel educativo
4. Número de alumnos del centro
5. Número de profesores del centro
6. Estudios realizados
7. Años de experiencia previa como directivo.
8. En el momento de acceder a la dirección, había recibido alguna formación específica para el ejercicio del cargo
9. Desde qué perspectiva general tuvo lugar el proceso de acceso a la dirección:
 - ☐ a) CONTINUIDAD DEL DIRECTOR/A anterior (con posibles cambios en el equipo)
 - ☐ b) UNA ÚNICA candidatura, encabezada por un miembro del equipo directivo anterior
 - ☐ c) UNA ÚNICA candidatura, encabezada por un/a docente desvinculado/da del equipo anterior
 - ☐ d) DOS O MÁS candidaturas
 - ☐ e) AUSENCIA DE CANDIDATOS, con 1 persona predispuesta a ser nombrada
 - ☐ f) AUSENCIA DE CANDIDATOS, con 2 o más personas predispuestas a ser nombradas
 - ☐ g) AUSENCIA DE CANDIDATOS, sin personas predispuestas a ser nombradas
 - ☐ h) CENTRO DE NUEVA CREACIÓN, nombramiento de un/a director/a procedente de otro centro
 - ☐ i).....

10. Las principales motivaciones por las cuales accedió al cargo fueron: (elija 2)

- | | |
|--|--|
| ☐ a) conseguir méritos docentes | ☐ f) complemento económico |
| ☐ b) prestar un servicio a la comunidad | ☐ g) evitar el traslado a otro centro |
| ☐ c) mejorar el funcionamiento del centro | ☐ h) conseguir prestigio social |
| ☐ d) interés por ejercer funciones directivas | ☐ i) tener más horas libres |
| ☐ e) cumplir una obligación legal | ☐ j) |

11. En la formación del equipo directivo escogió personas (elija 2)

- | | |
|--|---|
| ☐ a) que manifestaron el deseo de formar parte del equipo | ☐ f) que tienen buenas relaciones con alumnos, profesores padres |
| ☐ b) con capacidad para ejercer el cargo | ☐ g) en quien confiaba |
| ☐ c) que quería conservar el lugar de trabajo en el centro | ☐ h) representantes de los diversos sectores del profesorado |
| ☐ d) con experiencia previa | ☐ i) con ganas de trabajar |
| ☐ e) con quien compartía una misma manera de entender (ideología) el centro | ☐ j) no pude escoger |
| | ☐ k) |

12. Consideras que la duración del período fijado para llevar a cabo el proceso de cambio en la dirección de los centros educativos (menos de dos meses entre la convocatoria del proceso i el acto de elección es:

- a) Suficiente ☐ b) Demasiado corto ☐ c) Demasiado largo ☐

13. Consideras que la coincidencia del período de cambio en la dirección con el final de curso es:

- a) Oportuna ☐ b) Inoportuna ☐ c) No ves ninguna relación ☐

14. A la hora de tomar la decisión de presentarte como candidato es posible que considerases algunos de los argumentos que se señalan en el listado inferior. Para cada uno te pedimos que valores si te comportó un estímulo positivo (porque te animó a presentarte) o bien un estímulo negativo (porque te desanimó)

Estímulo Positivo		Argumentos a considerar a la hora de tomar la decisión de presentarte como candidato a la dirección	Estímulo Negativo	
mucho	un poco		un poco	mucho
		a) el equipo directivo con que contabas		
		b) la situación en la que se encontraba el centro		
		c) las características del modelo de dirección basado en la participación		
		d) las aportaciones e incentivos asociados al cargo		
		e) las repercusiones y problemas asociados al ejercicio del cargo		
		f) la autopercepción de las propias capacidades y limitaciones		
		g) la estimación previa de las posibilidades de resultar elegido		
		h)		

15. ¿Te planteaste cuáles habían de ser las líneas básicas del ejercicio del cargo directivo?

- Sí ☐ No ☐ ¿De qué manera?

16. ¿Elaboraste un "Proyecto de Dirección"?

- Sí ☐ No ☐

17. ¿Conocías la exigencia de elaborar un "Proyecto de Dirección" como requisito para la presentación de la candidatura?

Sí ☐No ☐

18. ¿Llevaste a cabo acciones de difusión de la candidatura en el seno de la Comunidad Educativa?

Sí ☐No ☐ ¿Cuáles?

19. ¿Asististe al acto de elección? Sí ☐ No ☐. ¿En calidad de qué ?

20. Para establecer los rasgos característicos del PROCESO DE ACCESO a la dirección, señala el grado en que crees que se dan los rasgos siguientes:

ES UN PROCEDIMIENTO...

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	ALGO	NADA
a) rápido	☐	☐	☐	☐	☐
b) complejo	☐	☐	☐	☐	☐
c) funcional	☐	☐	☐	☐	☐
d) democrático	☐	☐	☐	☐	☐
e) sencillo, fácil de ejecutar	☐	☐	☐	☐	☐
f) conflictivo	☐	☐	☐	☐	☐
g) abierto, flexible	☐	☐	☐	☐	☐
h) autónomo, desvinculado de la Admin.	☐	☐	☐	☐	☐
i)	☐	☐	☐	☐	☐
j)	☐	☐	☐	☐	☐

III. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4. ELEMENTOS DEFINIDORES DE LA INVESTIGACIÓN: DISEÑO. 113

4.1. Diseño	117
4.1.1. Objetivos.....	119
4.1.2. Delimitación de términos.....	120
4.1.3. Población	121
4.1.4. Plan de trabajo y temporalización.....	122
4.3.Instrumentos utilizados.....	124
4.2.1. Cuestionarios	125
4.2.1.1. Proceso de elaboración	126
4.2.1.2. Descripción del cuestionario	127
4.2.2. Entrevistas individuales en profundidad	129
4.2.2.1. Elaboración del protocolo	130
4.2.2.2. Síntesis de las aportaciones efectuadas por los jueces expertos.....	131
4.2.3. Entrevistas grupales	134
4.2.4. Relatos autobiográficos	135
4.2.5. Otras fuentes de información	137

5. DESARROLLO: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS..... 138

5.1. Recogida de datos: planificación del proceso.....	138
5.1.1. Selección y formación de colaboradores	139
5.1.2. Delimitación de tareas	139
5.1.3. Aplicación de los cuestionarios	140
5.1.4. Realización de las entrevistas	141
5.1.5. Redacción de los relatos autobiográficos.....	142
5.1.6. Incidencias	143
5.2. Resultados de la recogida de datos.....	143
5.3. Análisis de los datos.....	144
5.3.1. Análisis de los cuestionarios.....	145
5.3.1.1. Selección de pruebas estadísticas.....	145
5.3.2. Análisis de las entrevistas y de los relatos autobiográficos.....	146
5.4. Presentación de los resultados.....	147
5.4.1. Resultados descriptivos. Aproximación sociológica a la muestra.....	147
5.4.1.1. Características personales de los informantes	148
5.4.1.2. Contexto.....	149
5.4.1.3. Formación	151
5.4.1.4. Experiencia previa en cargos directivos.....	151
5.4.2. Resultados inferenciales/correlacionales	152

IV. RESULTADOS

6. PERSPECTIVAS DESDE LAS CUALES SE AFRONTA EL PROCESO DE ACCESO AL CARGO. 157

6.1. Continuidad. Para que todo siga igual..... 161

6.1.1. Itinerancia. Ciclos de dirección. 163

6.2. Confrontación: ¿abierta o encubierta?. 164

6.3. Relevó 171

6.3.1. El equipo directivo en ejercicio: estímulo u obstáculo. 172

6.3.2. La dirección en ejercicio facilita el cambio 174

6.3.3. La dirección en ejercicio obstaculiza el cambio 176

6.3.4. Formación personal para el abandono del cargo..... 178

6.4. Ausencia de candidatos. ¿Nadie quiere ser director?..... 181

6.4.1. Ausencia formal de candidatos. 182

6.4.2. Ausencia real de candidatos..... 184

Síntesis del capítulo 185

7. MOTIVACIONES PARA EL ACCESO AL CARGO..... 186

7.1. Estímulos positivos ante el acceso a la dirección..... 191

7.1.1. Motivaciones vinculadas a la institución 192

7.1.1.1. Prestación de servicios a la comunidad..... 192

7.1.1.2. Razones coyunturales..... 194

7.1.1.3. El deseo de mejora del centro 195

7.1.2. Motivaciones personales..... 198

7.1.2.1. Compensación económica..... 199

7.1.2.2. Reto personal. 199

7.1.2.3. Deseo de ejercer cargos directivos..... 201

7.1.2.4. Auspicio del colectivo docente 202

7.1.2.5. Estabilidad laboral 204

7.1.2.6. Aprendizaje y mejora personal 205

7.2. Estímulos negativos ante el acceso a la dirección..... 206

7.2.1. Incidencia en la vida familiar..... 207

7.2.2. Horario..... 208

7.2.3. Renuncia a proyectos sociales 208

7.2.4. Desgaste personal 209

Síntesis del capítulo 210

8. FORMACIÓN Y COHESIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO..... 212

8.1. Constitución del equipo..... 214

8.1.1. Equipo emergente 214

8.1.2. Selección a cargo del candidato a la dirección 216

8.1.3. Dificultades en la formación el equipo 220

8.2. Criterios seguidos en la formación del equipo directivo. 222

8.2.1. Selección a partir de perfiles profesionales.....	224
8.2.1.1 Dimensión técnica del ejercicio directivo.....	225
8.2.1.2 Dimensión relacional del ejercicio directivo.....	227
8.2.2. Selección a partir de criterios personales.....	229
8.2.3. Otros criterios.....	231
8.3. Motivaciones para aceptar un cargo directivo.....	233
8.3.1. Condiciones para la aceptación.....	235
8.4. Cohesión del equipo.....	238
Síntesis del capítulo.....	242
 9. ELABORACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN.....	 244
9.1. Elaboración del Proyecto de Dirección.....	245
9.1.1. De la prescripción legislativa a la realidad de los centros: algunas percepciones referidas al Proyecto de Dirección.....	248
9.1.1.1. El Proyecto de dirección como prescripción administrativa.....	250
9.1.1.2. El Proyecto de dirección como necesidad sentida.....	251
9.1.2. Utilidad percibida.....	253
9.1.3. Otros factores mentales en torno al Proyecto de Dirección.....	255
9.1.3.1. Tipo de documento.....	256
9.1.3.2. Carácter abierto.....	257
9.1.3.3. Compromiso ante la comunidad.....	257
9.1.3.4. Contenidos.....	258
9.1.3.5. Visión de la dirección.....	260
9.1.4. Proceso de elaboración.....	261
9.1.5. Dificultades y problemas detectados.....	264
9.2. Difusión de la candidatura e intervención en el proceso electoral.....	267
9.2.1. Actuaciones de difusión de la candidatura.....	268
9.2.2. Hacia la construcción de un proyecto compartido.....	270
Síntesis del Capítulo.....	273
 10. FIN DEL PROCESO: ELECCIÓN/DESIGNACIÓN Y NOMBRAMIENTO.....	 275
10.1. Elección a cargo del Consejo Escolar.....	276
10.1.1. ¿Dónde tiene lugar realmente la elección?.....	276
10.1.2. Comportamiento del candidato ante la elección.....	278
10.1.3. Sensaciones post-electorales.....	282
10.2. Designación a cargo de la Administración Educativa.....	284
10.3. Nombramiento.....	287
Síntesis del capítulo.....	289
 11. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL PROCESO.....	 290
10.1. Duración del proceso electoral.....	291

10.2. Ubicación a lo largo del curso escolar.....	295
Síntesis del capítulo	301
12. SINGULARIDADES.....	303
12.1. Regulación interna del proceso.	307
12.2. Protagonismo del colectivo docente	312
12.3. Substitución del director en ejercicio.....	316
12.4. Otros aspectos singulares.....	319
Síntesis del capítulo	323

V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

V.1. Limitaciones de la investigación	326
V. 2. Conclusiones.....	328
V.2.1. Referidas al marco teórico	328
V.2.2. Referidas al proceso de investigación	329
V.2.3. Referidas a los factores mentales en torno al proceso de acceso	330
V. 3. Propuestas	335
V.3.1. En el marco legislativo actual	336
V.3.2. Que implican cambios legislativos.....	342
V. 4. Futuras líneas de investigación.....	345
V.5. Notas finales	347

VI. BIBLIOGRAFÍA

350

VII. ANEXOS.....

359

Capítulo 4

4.1. Diseño de la Investigación. Esquema gráfico	118
4.2. Cronograma del proceso seguido en la investigación.....	123

Capítulo 5

5.1. Balance final del proceso de recogida de datos	144
5.2. Características personales de los encuestados Edad.....	148
5.3. Características personales de los encuestados Sexo.....	148
5.4 Características contextuales de los encuestados. Nivel Educativo.....	149
5.5 Características contextuales de los encuestados. Nivel Educativo.....	149
5.6 Características contextuales de los encuestados. Número de profesores del centro	150
5.7 Perfil de los centros de los cuales son directores las personas encuestadas.	150
5.8. Nivel de formación	151
5.9.¿ Recibió formación específica para la dirección ?	151
5.10. Años de experiencia previa en el ejercicio de diversos cargos directivos en el momento de acceder a la dirección.	152
5.11..Total de años de experiencia directiva en el momento de acceder a la dirección.....	152

Capítulo 6

6.1.Perspectivas desde los cuales puede desarrollarse el proceso de acceso a la dirección	158
6.2. Perspectiva general desde la cual se afronta el proceso de cambio de dirección.....	160

Capítulo 7

7.1. Motivaciones por las cuales se accede a la dirección	190
7.2 Argumentos a considerar en la toma de decisión de presentar candidatura a la dirección	191

Capítulo 8

8.1. Criterios seguidos en la formación del equipo directivo	223
--	-----

Capítulo 9

9.1. ¿Te planteaste cuáles iban a ser las líneas básicas del ejercicio directivo?	245
9.2. ¿Elaboraste un Proyecto de Dirección ?	247
9.3. ¿Conocías la exigencia de elaborar un Proyecto de Dirección como requisito para la presentación de la candidatura ?	248
9.4. ¿Llevaste a cabo acciones de difusión de la candidatura ante la Comunidad Educativa?	268

Capítulo 10

10.1. Posibles situaciones del candidato a director ante la elección.....	278
10.2. ¿Asististe al acto de elección?	279

Capítulo 11

11.1. Considero que el período temporal fijado para llevar a cabo el proceso electoral es.....	291
11.2. Considero que ubicación temporal, al finalizar el curso escolar, del proceso electoral es.....	295

