



Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso

Joan Teixidó Saballs
GROC

La evolución de la dirección escolar durante los últimos 25 años permite efectuar una crónica (estrechamente vinculada a las diferentes coyunturas políticas) de vicisitudes e incongruencias ante el intento de armonizar las demandas de profesionalización con el principio constitucional de participación de la comunidad, en un contexto marcado por la condición funcional del colectivo docente. Por un lado, se postula la necesidad de un director que cuente con competencias específicas para el desarrollo de una tarea que poco o nada tiene que ver con la docencia. Por otro lado, se tiene en cuenta que el aprendizaje del alumnado y la mejora de la escuela exigen la participación activa de los docentes y del resto de la comunidad educativa y, por tanto, resulta imprescindible que la dirección asuma roles de cohesión del grupo humano, de coordinación y de animador de la participación.

Cuando se efectúa un seguimiento pormenorizado del diseño, la puesta en marcha y los resultados que se desprenden de los proyectos de mejora de la convivencia escolar (Teixidó y Castillo, 2010), se observa que uno de los factores clave en su éxito reside en el equipo impulsor, en el liderazgo. Al profundizar en los factores de la acción directiva a tener en cuenta aparecen aspectos técnicos (planificación, obtención de recursos, eficacia de gestión, resolutivez ante los problemas...) pero, también aspectos personales: compromiso, sensibilidad, capacidad de aglutinar a las personas en torno a un proyecto... que a menudo se aglutinan bajo el término liderazgo, los cuales, tienen una importancia clave en la competencia profesional del directivo (Teixidó, 2008).

El reconocimiento de la importancia de la dirección en el progreso de la escuela (reflejada en los resultados de la investigación y, también, en las valoraciones y análisis de diversos agentes socioeducativos) se encuentra en la base de la preocupación por lograr que los centros se doten de los profesionales más capacitados y predispuestos para el ejercicio del cargo. Todo ello conduce a centrar la atención en el modelo directivo. La LOE continúa apostando por un modelo basado en la participación de la comunidad en su selección y, también, por el Consejo Escolar como máximo órgano de gobierno. En la actualidad, se ha llegado a un acuerdo notable en lo que se refiere a la necesidad de una dirección escolar formada (formación específica, desarrollo profesional, etc.), competente (con un saber hacer profesional consolidado), estable (sin un límite de estancia en el cargo), de procedencia docente y con reconocimiento (social, laboral y económico) del trabajo hecho.

El principal punto de debate reside en valorar la conveniencia de hacer de la dirección una profesión, tal como sucede en otros países de nuestro entorno. Quienes defienden el cambio argumentan que conviene una dirección escolar fuerte, con capacidad para tomar decisiones con criterio propio, con independencia del estamento docente, orientada a cumplir los objetivos del sistema. Y para ello consideran indispensable su consolidación laboral. Quienes no lo ven tan claro argumentan que atenta contra el fundamento básico de la educación: la participación y la implicación de profesores, familias y alumnos en un proyecto común, adecuado a cada realidad y, también, anticipan las disfunciones y posibles usos indebidos que podrían derivarse del nuevo modelo. Por ello, proponen aprovechar los valores positivos del modelo actual al cual deben introducirse modificaciones o reformas *ad hoc* que den respuesta a los déficits detectados.

Sea como fuere, en uno u otro grado, los cambios en el modelo directivo son o van a ser una realidad. La aplicación generalizada, bajo diferentes modalidades y denominaciones en cada comunidad autónoma, de modelos de calidad (financiación basada en el cumplimiento de objetivos) enfatiza la necesidad de dotar de mayor poder a los directivos (a los cuales nos hemos referido en Teixidó (2010) que les permita garantizar el logro de los objetivos establecidos. Pero no basta con propugnar la conveniencia de otorgar más

poder a los/as directores/as. Previamente, debe analizarse si ello es factible, deben anticiparse los efectos colaterales que pueden derivarse, deben valorarse los riesgos y las posibles perversiones. En definitiva, debe tenerse muy presente que el cambio en el modelo directivo no constituye un fin en si mismo sino, únicamente, una medio que debe ser puesto al servicio del logro de mejoras educativa. Se trata, por tanto, de plantearse y dar respuesta a cuestiones como ¿qué aspectos determinan el cambio de modelo directivo?, ¿en qué ámbitos de la vida escolar va a notarse el cambio?, ¿qué incidencia puede tener en el clima de los centros?, ¿y en el ejercicio de la función directiva? y, por encima de todo, ¿en el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

Se trata de interrogantes que han acaparado buena parte de la actividad de investigación y de formación que hemos llevado a cabo durante los últimos años. Se encuentra en la base del estudio sobre los factores internos de la dirección escolar (motivaciones, factores cognitivos, aptitudes...); ha estado presente en la investigación sobre el acceso a la dirección escolar (Teixidó, Aramendi, Bernal y Fernández, 2005)y, de una manera permanente, es objeto de atención y debate en GROC. Los retomamos en esta intervención que abre y centra la temática del simposio, en la cual se va a efectuar un análisis de los principales aspectos que delimitan el cambio de modelo directivo. Se tienen en cuenta nueve aspectos: a) Dirección – Consejo Escolar, b) Director/a – Equipo directivo; c) Permanencia en el cargo, d) Sistema de acceso, e) Procedimiento de selección, f) Funciones, g) Estatus, h) Dedicación, i) Evaluación. que, finalmente, conducirán a analizar el grado de dependencia o de independencia del director/a en relación al suprasistema, como elemento (¿oculto?) distintivo del cambio de modelo. Para ello se han tenido en cuenta un número considerable de aportaciones legales recientes que se encuentran en diversos estadios de discusión y debate. En algunos casos, se trata de disposiciones legales vigentes; en otros casos, de anteproyectos o borradores y, en otros casos, simplemente, de propuestas. En concreto, hemos tenido en cuenta:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 106, de 4-5-

2006)

Decreto 25/2007, de selección, nombramiento, formación y evaluación de directores en Castilla-La Mancha (DOCM 11-7-2007)

Ley de la Comunidad Autónoma de Andalucía, 17/2007, de 17 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA, 252, de 26-12-2007)

Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOC, 251, de 30-12-2008)

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Catalunya (DOGC 5422, de 17-7-2009)

Decreto 106/2009, de 28 de julio, de regulación de la función directiva en la Comunidad Autónoma de Canarias

Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de Autonomía de Centros Educativos en Catalunya (DOGC, 5686, de 5-8-2010)

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en Andalucía (BOJA, 139, de 16-07-2010)

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial de Andalucía (BOJA, 139, de 16-07-2010).

Anteproyecto de Ley de Educación de Extremadura

Proyecto de Decreto de la Dirección de Centros Educativos Públicos y del Personal Directivo Profesional Docente de Catalunya

Proyecto de Pacto Social y Político por la Educación

a) Dualidad Dirección - Consejo Escolar

Un rasgo esencial del modelo directivo instaurado por la LODE (1985) fue el establecimiento del Consejo Escolar como órgano máximo de gobierno donde, en teoría, se debían tomar las decisiones clave para la vida del centro, asignando a la dirección el doble rol de presidencia del CE y, a su vez, de preparación, ejecución y seguimiento de los acuerdos adoptados. La consolidación de este órgano ha evolucionado a diversos ritmos según las circunstancias de cada contexto: las personas, los hábitos organizativos, el liderazgo del equipo directivo, etc. También se han observado algunos inconvenientes o dificultades: corporativismo, baja operatividad, lentitud en la toma de decisiones, conflictos de intereses... que apuntan la necesidad de aumentar la capacidad ejecutiva de la dirección y, simultáneamente, disminuir

el protagonismo del Consejo Escolar. Se avanzó, por tanto, hacia una interpretación restrictiva del artículo 27.7 de la Constitución donde se recoge la participación de los “profesores, los padres y, en su caso, los alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos”. El exponente máximo de tales planteamientos se refleja en la Ley de Calidad (2002) donde se incrementa la capacidad de gobierno de la dirección, otorgando al Consejo Escolar la categoría de órgano de participación en el control y la gestión. La LOE supuso una nueva pirueta pues continuó desarrollando el carácter ejecutivo de la dirección a la vez que restituyó al Consejo Escolar buena parte de las funciones que la LOCE le había hurtado.

Las diversas propuestas de cambio analizadas apuntan la necesidad de contar con una dirección fuerte, que cuente con un mayor poder de decisión. A modo de ejemplo, la medida 88 del PSPE propone “otorgarles una mayor capacidad de decisión en los asuntos relativos a la autonomía curricular, económica y organizativa de los centros”. Ahora bien, cuanto más se fortalece la figura directiva menor es el protagonismo de los diversos agentes que intervienen en el proceso educativo (alumnos, profesores, familias, agentes sociales...), en definitiva, de quienes deben asumir la responsabilidad última y más importante.

Por otro lado, el Consejo Escolar constituye el máximo exponente de la autonomía del centro docente ante la aplicación de la normativa homogeneizadora emanada de la Administración. Por un lado, para que el centro tenga voz propia para solicitar, reivindicar y, si fuera preciso, presionar ante el logro de recursos o mejoras que, con independencia de lo establecido normativamente, se consideran necesarios para dar respuesta a las necesidades y peculiaridades del contexto. Por otro lado, para efectuar una lectura propia de la normativa educativa en la organización del funcionamiento cotidiano. Otorgar mayor poder unipersonal a los/as directores/as en detrimento del Consejo Escolar conlleva el riesgo que devengan meros aplicadores de normativa.

b) Director/a y equipo directivo

La consideración de la dirección como una tarea de equipo constituye un rasgo plenamente consolidado en nuestro sistema educativo. El artículo 131 de la LOE le otorga entidad como órgano ejecutivo de gobierno y determina su composición. Cabe reconocer, no obstante, que el/la directora/a ostenta una posición singular en el seno del equipo que viene determinada por el procedimiento de acceso al cargo: la preparación y presentación de la candidatura, así como y la elaboración y defensa del Proyecto de Dirección, en principio, se conciben como una responsabilidad unipersonal. La formación del equipo es responsabilidad del/la directora/a (una vez ha sido seleccionado) y, por tanto, se realiza a posteriori.

La presentación de candidatura a la dirección así como la elaboración del Proyecto no se plantea como una tarea de equipo, como un proceso de debate y elaboración compartida que aglutina un grupo de profesores que cree en un proyecto. Puede que sea así (a iniciativa de los interesados) pero no es eso lo que se favorece, ni lo que se desprende de la norma. El equipo directivo no tiene ningún protagonismo en el acceso al cargo. Se trata de una manera de proceder impersonal, que puede resultar cómodo para ambas partes (ya que no deben asumir compromisos) pero que no favorece (e, incluso, puede llegar a dificultar) la construcción, la consolidación y la cohesión de un verdadero equipo.

La concepción del equipo se encuentra en el origen de algunas deficiencias suficientemente conocidas en la formación y el funcionamiento de los equipos directivos: favoritismo en la asignación de cargos, formación de camarillas pro- y anti-, excesiva parcelación de las tareas directivas, profesores que se apropian del cargo, rotación permanente en los cargos que suponen un mayor desgaste (jefe de estudios), baja transparencia en el seno del equipo...que parece necesario minimizar para lograr equipos directivos cohesionados y colaborativos

c) Permanencia en el cargo

Uno de los rasgos distintivos del modelo reside en la temporalidad: se accede a la dirección de una manera transitoria, con el horizonte de retornar a

la docencia al cabo de un tiempo. Las diversas regulaciones legales han establecido diversos límites de permanencia; se ha pasado de los dos mandatos de tres años en la LODE a los cuatro períodos de cuatro años del Decreto de Dirección de Cataluña.

El establecimiento de límites temporales respondía al intento de favorecer el relevo tras algunos años en el cargo. Se trata de una opción lógica, coherente con el modelo, aunque no parece razonable establecer normativamente el momento del cambio; dependerá de las circunstancias personales e institucionales concurrentes en cada caso. En la práctica, la limitación temporal se ha mostrado de nula utilidad, pues algunos directores/as accedieron al cargo con anterioridad a la LODE y lo han venido ejerciendo continuamente durante los últimos veinticinco años.

El modelo actual fomenta la permanencia ininterrumpida de un/a mismo/a director/a en el cargo durante un período considerable (12 o 16 años según la CC.AA.) para lo cual debe contar con una evaluación positiva de la tarea realizada a cargo de la Administración Educativa. Transcurrido ese período, debe convocarse un nuevo proceso selectivo al cual puede concurrir el director/a en ejercicio con elevadas posibilidades de continuar en el cargo.

Se ha pasado, por tanto, de un modelo temporal a uno que favorece la permanencia ilimitada en el cargo, lo cual resulta comprensible si se trata de optimizar los aprendizajes y la experiencia acumulada. No parece lógico, en cambio, dificultar la formulación de candidaturas alternativas que puedan concurrir a un proceso de selección en igualdad de condiciones al director en ejercicio.

d) Sistema de acceso

La manera de acceder a la dirección fue objeto de un cambio notable con la LOCE que, posteriormente, fue ratificado (con la introducción de algunas matizaciones) por la LOE. Se ha pasado de un modelo electivo (por elección directa a cargo del Consejo Escolar) a un modelo selectivo, donde la responsabilidad recae en una comisión designada al efecto.

La principal diferencia entre ambos procedimientos reside en el protagonismo que se ha otorgado a la Administración Educativa en el proceso de acceso al cargo dado que ostenta la presidencia y la secretaria de la

comisión de selección. También asumen un papel activo cuando se intuye una situación de ausencia de candidatos, animando y ayudando a los profesionales que considera más válidos a presentarse.

e) Procedimiento de selección

El procedimiento de selección tiene en cuenta cuatro aspectos:

- a) el cumplimiento de los requisitos básicos: estar en activo, antigüedad, experiencia en el nivel educativo, etc.
- b) la procedencia de los candidatos: del propio centro o externos
- c) los méritos
- d) el Proyecto de Dirección

La procedencia de los candidatos constituye una cuestión polémica ante la que se han barajado múltiples posibilidades. La LODE contemplaba únicamente candidaturas del propio centro. La apertura a los foráneos se introdujo como un acicate a la presentación de candidaturas. Ante las dificultades que planteó (conflictos internos, un mismo candidato se presentaba a diversos centros con un mismo proyecto, etc.) se optó por la fórmula actual en la que sólo se tienen en cuenta los candidatos externos cuando no los hay del propio centro o bien no han sido seleccionados a la vez que se limita el número de centros a los que puede presentarse un mismo candidato externo. Tampoco parece la solución definitiva porque es altamente improbable que un/a profesor/a se presente como candidato/a sabiendo de antemano que cuenta con escasas posibilidades de ser seleccionado. En la práctica, constituye un mecanismo oculto, en el cual la Administración Educativa a menudo asume un protagonismo que excede a sus funciones para lograr que hay candidatos internos o para promocionar a la dirección a personas que se consideran válidas.

La combinación de méritos y Proyecto de Dirección constituye un mecanismo que favorece la continuidad del director/a directora en ejercicio dado que el resultado final de la selección se obtiene mediante la suma de ambas puntuaciones y, por tanto, el candidato en ejercicio, en general, suele acreditar más méritos (experiencia docente y directiva, formación, etc.) que los posibles candidatos alternativos. Se desdibuja, por tanto, el papel del Proyecto

de Dirección como criterio de selección. Una posibilidad que favorecería la presentación de candidaturas alternativas y, por tanto, el relevo en la dirección estriba en mantener el carácter eliminatorio de la fase de méritos pero, una vez superada, acceder a la presentación y defensa del Proyecto de Dirección en igualdad de condiciones (sin añadir la puntuación obtenida en la fase anterior).

f) Funciones

Las regulaciones legales consultadas efectúan una prolija enumeración de las funciones de la dirección. La versión más detallada se encuentra en el proyecto de Decreto de la Dirección de Centros Educativos Públicos y del Personal Directivo Profesional Docente en Catalunya, donde se le asignan funciones de a) Representación; b) Dirección pedagógica y liderazgo; c) Relación con la comunidad escolar; d) Organización y Funcionamiento del Centro, e) Gestión, f) Jefe de Personal i f) Jornada i horario del personal.

Los aspectos más novedosos, que pueden suscitar mayor polémica se centran en:

- a) La posibilidad de entender la representación como el traslado y la defensa de la postura de la Administración en el centro, lo cual llega a tener una dimensión política cuando se sostiene que corresponde al director/a “vehicular los objetivos y prioridades de las políticas educativas adoptadas por la administración”
- b) La asignación de funciones de dirección pedagógica puede colisionar con atribuciones que tradicionalmente han correspondido al profesorado y que la propia LOE atribuye al claustro de profesores. Una mirada comparativa la ROC de Andalucía i al proyecto de Decreto de Dirección de Catalunya permite advertir diferencias considerables en este punto.
- c) La participación en la evaluación del profesorado para lo cual podrá recabar cuanta información precise, asignándole la facultad de observación de la práctica directa del aula y de observación y control de los órganos de coordinación docente.
- d) Proponer motivadamente la incoación de expediente disciplinario por faltas graves y muy graves del personal del centro.

Como principal novedad en relación a las funciones tradicionales, se pone un mayor énfasis en la representación de la Administración en el centro,

se le otorga mayor intervención en aspectos pedagógicos, se incrementa el componente de gestión y se le asignan funciones de evaluación y sanción del profesorado que venían siendo competencia de la Inspección Educativa. Se trata de cambios en profundidad que inciden directamente en la relación director-profesorado.

g) Estatus

Uno de los principales puntos débiles del modelo participativo reside en el bajo estatus del directivo quien era considerado un *primus inter pares* que, tras unos años en la dirección, regresaba a la docencia en idénticas condiciones a las que había partido. Las modificaciones introducidas por la LOPEG i, sobre todo, por la LOCE intentaron paliar esta deficiencia con la consolidación de una parte del complemento económico y con el establecimiento de una incipiente carrera profesional en forma de reserva de plaza para el acceso a la inspección que, en general, no se ha consumado.

Una de las modificaciones en torno a las cuales existe un amplio consenso reside en otorgarle la consideración de autoridad pública, con lo cual sus declaraciones y actuaciones gozan de presunción de veracidad. Se trata de un logro importante, sobretodo en centros de elevada conflictividad, que conlleva, como contrapartida, la exigencia de un comportamiento ejemplar.

Un segundo aspecto que ha generado mayor polémica consiste en establecimiento de la condición de “directivo profesional docente” que se contempla en el Proyecto de Dirección de Catalunya. Se establecen las condiciones (haber sido directivo, dedicación exclusiva...) y el procedimiento de selección a cargo de un órgano técnico de valoración formado por altos cargos de la Administración. Quienes posean tal condición (que puede perderse a raíz de una evaluación negativa) puede acceder a la dirección de un centro ordinario en igualdad de condiciones a otros candidatos o bien asumir el cargo en los centros donde la Administración haya creado un lugar de trabajo reservado a directivos profesionales docentes.

Se trata de un aspecto novedoso, que plantea múltiples interrogantes y que se encuentra por desarrollar.

h) Dedicación

El debate en torno a la doble dedicación (se ejerce como docente y como directivo simultáneamente) tiene un largo recorrido. Algunos sostienen que la dirección exige un grado de actividad muy elevado y de difícil previsión (asistencia a reuniones, atención a las personas, gestión de imprevistos...) que impide dar las clases de manera adecuada. Otros, en cambio, consideran que no conviene que el directivo pierda de vista su procedencia docente (de hecho, este fue uno de los principales argumentos que se esgrimieron ante el intento de introducción de un administrador profesional) y, por tanto, en uno u otro grado, es bueno que continúe ejerciendo como docente. Finalmente, cabe considerar las características del centro (tamaño, nivel educativo...) y las preferencias del directivo.

En generales, los directivos dan clase: porque es la costumbre y porque así está establecido normativamente. Ciertamente, aplicando los márgenes de autonomía institucional con que cuentan, algunos directivos no lo hacen o bien acuden a fórmulas organizativas (grupos de apoyo, horas B, etc.) que favorecen la flexibilidad horaria. La novedad reside en el reconocimiento explícito del posible alejamiento del aula que se realiza en el proyecto de Decreto de Catalunya: “el ejercicio de la dirección de centros en los lugares de trabajos reservados al personal directivo profesional docente permite no impartir docencia directa”.

i) Evaluación

Una vez superado el proceso selectivo, la permanencia en el cargo por un nuevo período de cuatro años se consigue a través de una evaluación positiva del ejercicio profesional. En este aspecto no se constatan novedades sino ausencias. Se continúa asignado tal función a la Administración Educativa a través de los servicios de inspección pero no se han producido avances significativos en cuanto a la objetividad y la transparencia del proceso ni, tampoco, en cuanto al papel que debe tener el Consejo Escolar (como máximo órgano de representación de la comunidad) en la evaluación.

La relación con el suprasistema: una invitación al debate

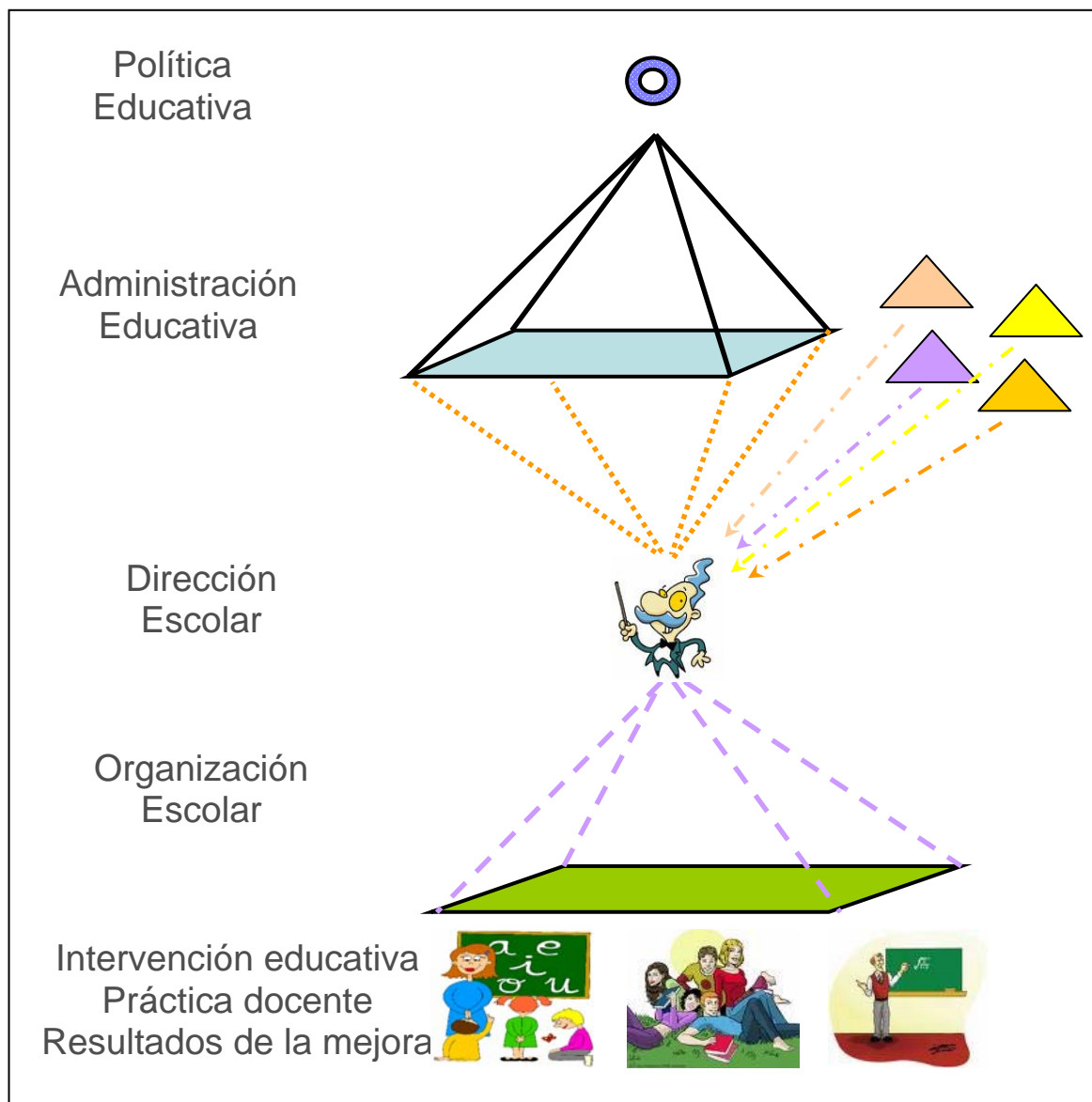
Los equipos directivos son un elemento clave del sistema. Lo son porque se encuentran en el punto que soporta mayor presión, ya que deben

armonizar y gestionar intereses diversos en un entorno poco estructurado y cambiante, procurando el progreso del centro y, también, porque su intervención resulta clave en el diseño y desarrollo de iniciativas de mejora..

La observación de la suma de los pequeños cambios en el modelo directivo que se han esbozado en las líneas anteriores (estatus singular, permanencia ininterrumpida en el cargo, mayor poder sobre el profesorado, subordinación a la Administración, incentivos...) puede suponer, *de facto*, un cambio en profundidad en el ambiente de los centros y, también, en el aprendizaje de los alumnos.

El modelo participativo puede representarse mediante el gráfico que aparece en la página siguiente, donde se presenta al director como la bisagra, el punto de equilibrio entre el microsistema i el microsistema. Es un modelo complejo, basado en el equilibrio de fuerzas, donde el centro posee una notable autonomía que puede y debe asumir y gestionar a través del Consejo Escolar.

Los cambios que se proponen pueden conducir a que la dirección deje de hacer el papel de bisagra que venía realizando para devenir la última extensión de la Administración Educativa en el centro. Ante esta posibilidad, debemos preguntarnos si ¿va a tener efectos positivos en las escuelas?. Tal vez sea la opción más cómoda; tal vez sea la más lógica en la actual coyuntura; tal vez se consiga que haya más orden en algunos centros, tal vez satisfaga las aspiraciones legítimas de los directivos, tal vez haya más candidatos... pero, tales cuestiones deben ser secundarias ante el argumento fundamental ¿va a contribuir al logro de la función social de la escuela: el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos? Ante esta cuestión, surgen algunas dudas razonables que constituyen el elemento clave a tener en cuenta en el debate.



La dirección en el Sistema Educativo. Relaciones entre el micro y el macrosistema

a.- Hay que plantear abiertamente las dificultades que conlleva el cambio de modelo directivo en un contexto funcional. Puede avanzarse en el cambio de modelo directivo pero no parece factible el cambio en la condición funcional de los docentes. Ante esta realidad, existe un riesgo evidente de agrandar la distancia que separa la dirección del claustro de profesores; lo que hoy sólo es una grieta puede devenir un abismo. En un contexto de mercado, existe la posibilidad de ejercer mayor presión sobre los docentes (que puede llegar al despido laboral). En un contexto funcional, existe un riesgo de divorcio entre la dirección (orientada al cumplimiento de los requerimientos del sistema), el

claustro (defensor de su autonomía profesional y interesado en el mantenimiento y la mejora de las condiciones laborales) y los usuarios (el aprendizaje de los alumnos y el disfrute de los servicios que proporciona la escuela: comedor, transporte...)

b.- El aprendizaje de los alumnos se produce a raíz de la tarea que llevan a cabo los equipos docentes. Los directivos han de procurar facilitarla y favorecerla: poniendo atención en los objetivos, procurando la construcción de criterios y pautas de actuación compartidas, velando por la coordinación de las actuaciones, advirtiendo los errores... Para tener éxito en esta empresa han de ganarse la confianza del profesorado mediante la tarea cotidiana: tejiendo una red de relaciones personales fluidas, con transparencia informativa, fomentando la participación, procurando ejercer influencia positiva en la toma de decisiones, interviniendo activamente en la resolución de conflictos... En síntesis, han de construirse liderazgos. No parece que el alejamiento entre el equipo directivo y el equipo docente sea la línea a seguir.

c.- Los enfoques contingenciales nos recuerdan que los modelos directivos no son buenos o malos *per se*. Su idoneidad se encuentra en función del contexto: donde haya un equipo docente y una comunidad educativa abierta a la participación, con ganas de implicarse en la construcción de un proyecto común, el modelo más adecuado es el participativo. Donde esto no exista; tal vez sea más adecuado un modelo de mayor verticalidad. No debe olvidarse que, en los momentos actuales, un número considerable de escuelas e institutos funcionan razonablemente bien con el modelo actual.

d.- La cuestión clave para la mejora no es el estatus o la permanencia del directivo en el cargo sino el grado de independencia o de sumisión en relación al suprasistema. En el esquema se visualiza claramente la posibilidad que los centros y sus directivos asuman notables márgenes de autonomía. Es cierto que algunos renuncian a ello; es cierto que el sistema no lo favorece... pero también lo es que muchos directivos y muchos centros los asumen, los ejercen responsablemente y reivindican su incremento. La asunción de mayores cotas de autonomía por parte de los centros requiere directivos con un notable grado de independencia y no sometidos a los dictados de la superioridad. Cuanta mayor es la intervención del suprasistema (reclutamiento informal, selección,

formación ,seguimiento detallado, evaluación, obtención de un estatus profesional directivo, etc.), menor vitalidad del directivo

e.- Los modelos alternativos existentes en otros países (de tipo funcional o gerencialistas, según los casos) también presentan limitaciones y perversiones: el distanciamiento del profesorado, la burocratización, la falta de liderazgo educativo, que posibilite la puesta en marcha de mejoras escolares reales que trasciendan en la práctica del aula, la competitividad entre centros, etc..

En definitiva, una cuestión es abogar por la mayor profesionalización (cuestión en la que me siento plenamente comprometido a través de la formación o del trabajo de identificación y desarrollo de competencias profesionales de los directivos escolares que estamos llevando a cabo en GROC) y otra bien distinta, identificarla con la permanencia para siempre en el cargo, la adquisición de un estatus permanente, el alejamiento de las aulas y la defensa permanente de la postura de la Administración. Debe aceptarse que estas cuestiones plantean, como mínimo, algunos claroscuros en torno a los cuales es necesario avanzar.

Mont-ras, septiembre de 2010

Referencias

Teixidó, J. (2009): *Son necesarios nuevos modelos organizativos para la escuela del s. XXI*. I Jornadas para miembros de equipos directivos, CEFIRE de Alzira http://www.joanteixido.org/doc/direccio/nuevos_modelos.pdf

Teixidó, J. (2008): *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos*, en Fernández, R. y García, J. (Coord) *Competencias profesionales para la dirección de los centros educativos*. Ed. FEAEC Castilla-La Mancha. Albacete

Teixidó, J. (Coord); Aramendi, P.; Bernal, J.L. y Fernández, M. (2005): *Acceso a la dirección escolar. Análisis del proceso de acceso a la dirección escolar en centros educativos públicos de nivel primario y secundario y diseño de un programa formativo previo al acceso al cargo y durante el primer año de ejercicio*. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación

Teixido, J. y Castillo, M. (2010): *La mejora de la convivencia en secundaria. Identificación de dificultades, recopilación de buenas prácticas y análisis de los procesos de mejora en los institutos de Catalunya*. Informe de investigación.
http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/millora_convivencia.pdf