



---

## El nuevo perfil de director/a escolar

Análisis y acotaciones al anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

---

Joan Teixidó Saballs  
GROC

Cuando nos detenemos a observar la evolución de la dirección escolar desde la LODE hasta la actualidad advertimos la existencia de diversos planteamientos que, a *grosso modo*, pretender armonizar el logro de una mayor profesionalización de la función (lo cual goza de un reconocimiento casi unánime) con el principio constitucional de participación de la comunidad y con el fomento de la implicación del equipo docente en un proyecto colectivo. Por un lado, se postula la necesidad de un director que cuente con capacidad y competencias específicas para incidir en la vida del centro y en lo que acontece en las aulas. Por otro lado, no debe olvidarse que el aprendizaje del alumnado y la mejora de la escuela exigen la participación activa de los docentes (articulados en cuerpos de funcionarios) y del resto de la comunidad educativa, para lo cual la dirección debe asumir roles de cohesionador del grupo humano y de animador de la participación. Se trata, ciertamente, de un equilibrio complejo

La Ley 2/2006 (3 de mayo) Orgánica de Educación, desandó una parte del camino impulsado por la LOCE (2002) y volvió a instaurar un modelo caracterizado por la participación mayoritaria de la comunidad en la selección del director/a y, también, por el Consejo Escolar como máximo órgano de gobierno. Han transcurrido seis años, nos encontramos sumidos en una grave crisis económica, los resultados escolares son manifiestamente mejorables, se han incrementado las demandas a la escuela, la gestión de la vida escolar se ha hecho más complicada, etc. En este contexto, debe admitirse que la dirección escolar se encuentra en una encrucijada. En los últimos tiempos algunas CC.AA. han avanzado hacia un modelo caracterizado por la profesionalización, el reconocimiento administrativo, económico y social, el incremento de la dependencia de la Administración educativa y la dedicación en exclusiva al cargo de una manera prácticamente vitalicia... que adolece de reconocimiento legislativo a nivel del Estado. Cuando todo indica que nos

encontramos en la antesala de una nueva ley de educación que va a regular esta cuestión, es el momento oportuno para plantearse en qué dirección se debe avanzar y, sobretodo, cuál es la estrategia a seguir.

En las propuestas en materia educativa del programa electoral con el que el Partido Popular accedió al gobierno en noviembre de 2011 se afirma: “incrementaremos las competencias de los equipos directivos, y promoveremos la profesionalización de la dirección y gestión de los centros”. Actuando en consecuencia con estas intenciones, el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), entre otros aspectos, concibe el Consejo Escolar como un órgano meramente consultivo, refuerza las atribuciones del director/a y establece que su selección corre a cargo de una comisión compuesta mayoritariamente (70%) por representantes de las Administraciones educativas. Parece, por tanto, el momento adecuado para propiciar el debate y el intercambio de puntos de vista entre los miembros de una comunidad científica.

Se trata de continuar y avanzar en el tema iniciado en el anterior CIOIE (Cuenca 2010). En aquella ocasión lo planteábamos como una hipótesis de futuro (*Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso*), lo cual nos condujo a considerar diversos ámbitos de la acción directiva (liderazgo pedagógico, relación con la comunidad, control del profesorado, etc.). Ahora, cuando el cambio parece inminente, proponemos considerar los principales aspectos que van a determinar el nuevo modelo directivo. A saber:

- a) **Funciones.** Se trata de analizar ¿qué funciones van a otorgarse al director/a?, ¿cuáles pueden resultar más polémicas o de difícil aplicación? ¿qué papel se va a otorgar al Consejo Escolar? ¿qué resultados esperan conseguirse? ¿qué efectos colaterales pueden derivarse en el clima de los centros?
- b) **Estatus profesional.** ¿De qué manera se va a articular la concesión de un status singular a la dirección para que deje de ser un *primus inter pares*?, ¿cómo se obtendrá? ¿va a ser permanente o revisable? A quienes obtengan el citado estatus, ¿se les garantiza el acceso al cargo? ¿qué incentivos se le asocian? ¿va a implicar el alejamiento completo de la docencia? ¿cómo se va a articular la relación orgánica con la inspección educativa? ¿qué nivel de dependencia /independencia se le va a otorgar? ¿qué papel van a jugar las asociaciones de directivos u otros órganos colegiales?
- c) **Acceso y permanencia en el cargo.** ¿De qué manera se va a acceder al cargo? ¿Va a ser necesaria una acreditación específica? ¿Cuál va a ser el papel de la Administración, de los docentes y de la

comunidad en la designación del director? ¿Que fórmula se va a arbitrar para posibilitar la permanencia en el cargo sin que ello menoscabe las posibilidades de relevo?

- d) **Formación.** Para qué perfil directivo se va a formar? ¿Quién la va a llevar a cabo? ¿Bajo qué modalidades? ¿Cómo se va a integrar la dimensión técnica (experto en organización), la dimensión relacional (dinamización y cohesión del equipo profesional y de la comunidad) y la dimensión personal (desarrollo profesional y construcción de liderazgo)?

La dirección escolar constituye una variable clave en la mejora de los resultados escolares, lo cual, en primera instancia, se encuentra en manos de los diversos agentes educativos. Desde este planteamiento, la función básica de la dirección debería dirigirse a ayudar en el profesorado y el resto de profesionales (liderazgo pedagógico) en el logro del aprendizaje y el desarrollo del alumnado. De ahí que la importancia del liderazgo reconocida en el preámbulo (III) de la ley. Ello puede acometerse desde diversas perspectivas complementarias: organizando el funcionamiento cotidiano, propiciando las condiciones idóneas para el buen desempeño de los procesos de enseñanza-aprendizaje, optimizando recursos, incidiendo en el desarrollo profesional de los docentes, estableciendo mecanismos de coordinación, favoreciendo la comunicación y el trabajo en equipo, etc.

La afirmación anterior, aún siendo obvia, no debe perderse de vista. Ahora bien, las dificultades empiezan cuando exploramos lo que hacen (o dejan de hacer) los directivos ante tal requerimiento: la variedad de enfoques y de comportamientos es extrema. En parte, se explica por la singularidad de cada contexto (una centro de adultos, un instituto, una escuela rural...) pero, sobre todo, por los factores mentales (creencias, concepciones, valores, actitudes, hábitos, motivaciones...) de quienes ejercen el cargo. En síntesis, lo que hacen y, mucho más importante, la manera como lo hacen depende de la persona.

La construcción del rol directivo se lleva a cabo a través de la interacción con otras personas que son significativas para el desempeño de la función quines opinan, critican, ensalzan, exhortan, censuran, demandan, ordenan, sugieren, castigan... En definitiva, esperan que actúe de una determinada manera i se lo hacen saber de diversas manera en función de la situación, las posibilidades, la intención, la posición, el nivel de formación...Se trata del profesorado, las familias, los inspectores, los políticos, los técnicos de la Administración, los demás directores, etc. Va configurando su rol mediante la comunicación y el intercambio de información con los diversos colectivos

quienes, a menudo, exponen y defienden intereses y puntos de vista contrapuestos. El ejercicio de la dirección es el resultado de una construcción compartida entre el/la director/a y las personas con quien interacciona. Se trata, por tanto, de una realidad dinámica, cambiante, que evoluciona (para bien y para mal) a medida que se van sumando años en el cargo.

Los directores noveles acuden a los cursos de formación (en un ejercicio de ingenuidad que les honra y, a la vez, asusta) pensando que alguien les dirá qué deben hacer y cómo hacerlo. En primer lugar, acuden al articulado donde se recogen las funciones de la dirección (Art 132 de la LOE). Lo leen una vez, vuelven a leerlo, lo analizan... y lo encuentran lejano, abstracto, falto de concreción. Máximo cuando el listado (para el cual pronto faltarán letras del abecedario) culmina con el cajón de sastre "y cualquier otra función que le sea encomendada por la Administración Educativa". Ello permite que se formen una primera representación mental de las obligaciones y responsabilidades asociadas al cargo. Pero en seguida aparecen las dudas y las inseguridades cuando contrastan la lectura legal con la experiencia cotidiana, la cultura profesional o el testimonio de directores veteranos. Advierten que algunas obligaciones que aparecen como ineludibles raramente se desempeñan; que se asumen como propias competencias que corresponden al Consejo Escolar; que los planteamientos ideológicos sucumben ante los dictados de la gestión: aplicativos, burocracia... (lo urgente arrincona lo importante); que la legislación es excesiva, confusa y dispersa... Por otro lado, también resulta imprescindible identificar las limitaciones, los puntos oscuros del sistema, lo que no es aconsejable hacer (por mucho que el listado de funciones lo prescriba), la manera de moverse entre la maraña administrativa, las amenazas, los discursos retóricos, las falsas urgencias, etc. A medida que se presentan nuevos temas, el directivo reflexiona en torno al objetivo que debe orientar su actuación, la manera como llevarla a cabo (estrategia), los conocimientos, destrezas y aptitudes que debe poseer (competencias) y, sobre todo, la forma de influir en los demás (trabajo en equipo) para lograrlo.

En resumen, la identidad profesional y el liderazgo no constituyen realidades objetivas, que pueden ser descritas, analizadas, estudiadas y aprendidas, sino que son el resultado de un proceso de desarrollo personal que se lleva a cabo simultáneamente al ejercicio directivo. De ahí la necesidad de poner atención a los procesos (teniendo en cuenta las dinámicas micropolíticas que conllevan) de selección y de acceso al cargo (Teixidó, 2007), ante el reto de lograr que los centros se doten de los mejores directivos y, también, de posibilitar el relevo cuando la permanencia ininterrumpida en el cargo pueda devenir una dificultad o un obstáculo para el crecimiento institucional.

El interés por las personas que ejercen la dirección como vía de acceso a la comprensión de su forma de actuar me ha acompañado desde mis inicios. Me permito ilustrarlo con un fragmento de mi trayectoria profesional:

En los años noventa inicié mi singladura como director de un instituto de FP. Accedí al cargo tras algunos años de docencia en el centro, contando con experiencia previa en primaria. En Girona entonces había una quincena de centros de formación profesional cuyos directores se reunían con una periodicidad mensual. Asistí al primer encuentro en compañía de mi predecesor en el cargo, Josep. El relevo había sido placido, la relación era (y sigue siendo) cordial, la comunicación, abierta y sincera. Dedicó el día anterior al encuentro a explicarme la dinámica de funcionamiento de la Junta de Directores (así se denominaba) y, también, me ofreció la información, que había recabado a lo largo de los años, de cada uno de sus miembros. Se trataba de datos contrastados (experiencia, itinerario directivo, especialidad, características físicas...); de impresiones, inferencias y suposiciones resultantes del trato continuado y de experiencias compartidas (rasgos de personalidad, motivación por el cargo, fortalezas y debilidades, etc.) y, también, de anécdotas, situaciones o peculiaridades... Durante la reunión me mantuve en un discreto segundo plano (como corresponde a un principiante) lo cual me permitió identificar a los asistentes y asociarlos a la información que poseía. Durante el viaje de vuelta contrastamos puntos de vista en torno a la actitud, los posicionamientos y los intereses de cada uno de ellos en relación a los aspectos tratados. Ahí empezaron a surgir los arquetipos: el dubitativo, el acomodaticio, el obediente, el legalista, el revolucionario, el negociador...

Durante los años que permanecí en el cargo fui afianzando mi posición en la Junta, lo cual me permitió conocerles mejor. La imagen que empezó siendo estereotipada, plana, fue adquiriendo matices, dimensiones. El trato continuado, la asunción de responsabilidades, el hecho de compartir momentos de distensión... permitieron profundizar la relación, establecer complicidades, generar confianzas... hasta el punto de, en algunos casos, hacerme partícipe de sus dudas, problemas, dificultades o dilemas profesionales.

Cuando alguno de mis compañeros me planteaba una situación delicada ante la que debía intervenir procuraba aconsejarle y ayudarle. Lo hacía desde mi perspectiva: desde mi concepción de la dirección, desde mi experiencia, desde mi idea de lo que se debe ser un equipo directivo... pero a menudo advertía que estaban notablemente alejados de los suyos. Esto me condujo a efectuar un ejercicio mental que consistía en plantearme cómo actuarían los diversos compañeros ante una situación similar: ¿qué haría Ricard? ¿y Lluís?, ¿y Felip? y ¿y Miquel? Y, sobretodo, me planteaba qué era lo que les conducía a actuar de esa manera. Ello me permitía generar y valorar diversas alternativas de conducta, en la elección de las cuales debían considerarse aspectos situacionales inherentes a cada caso y, también, aspectos personales: la concepción que cada uno tiene de la dirección, su identificación con el cargo, la percepción del grado de independencia o dependencia de la Administración Educativa, su posición en el seno del equipo directivo, la forma como accedió al cargo, la motivación por la tarea...

Estos inicios me llevaron, al finalizar mi estancia en el cargo, a realizar la tesis doctoral sobre algunos factores mentales asociados a la dirección, a sumergirme en el conocimiento y el análisis de los dilemas prácticos de los

directivos a través de la elaboración y el comentario de casos reales y, finalmente, a defender la necesidad de atender a la dimensión personal en la formación de directivos. En paralelo a este trabajo teórico, en el marco del colectivo GROC, hemos desarrollado una línea de trabajo orientada al desarrollo profesional de los directivos escolares que les invita a plantearse los dilemas inherentes a su trabajo desde una perspectiva holística.

## **2.1.- La clave reside en la persona.**

A lo largo del texto sostendré e intentaré desarrollar la tesis que la clave del progreso de la dirección escolar y, por ende, en buena parte, del progreso y la mejora de los centros reside en las personas que ejercen el cargo y, particularmente, en sus factores mentales: su concepción del cargo, de la relación que debe mantener con otras instancias (inspección, familias, claustro...), la manera como perciben, integran, construyen y reconstruyen las demandas, expectativas y presiones que les recaen... Todo ello adquiere matices diversos en función del contexto social (sistema educativo, entorno próximo: pueblo, villa, ciudad..., nivel socioeconómico, etc.), institucional (titularidad, tamaño, nivel educativo, historia y trayectoria reciente del centro, etc.) y personal (experiencia, formación, concepción de la dirección, motivaciones para el acceso/permanencia en el cargo, autoimagen, etc). que el directivo debe conocer, comprender y cuestionar. ¡Casi nada! Se dice en pocas palabras pero es de difícil comprensión, asimilación y, sobre todo, asunción.

La reflexión sobre el trabajo cotidiano y sobre el desempeño del cargo constituye un objetivo, algunas veces explícito y, otras, tácito, de buena parte de las acciones de formación que acometemos. Se trata de animarles a cuestionarse lo que hacen, por qué lo hacen, qué sentido tiene, a qué modelo directivo responde para, finalmente, considerar sus repercusiones en la construcción de liderazgo, etc. En definitiva, reflexionar sobre la propia acción conduce a otorgarle un significado en el marco del sistema que la acoge. Hacer este ejercicio en el vacío, desde una perspectiva teórica, da lugar a algo abstracto, que se sitúa en el campo de las ideas y los conceptos. Resulta más significativo, realizarlo a partir de un interrogante, una dificultad o un reto práctico: el inicio de un expediente a un profesor, la intervención ante la reclamación de una familia, la actuación ante una huelga de profesorado, la puesta en práctica de una medida organizativa auspiciada por la administración, la orientación y el apoyo a un docente que cree haber detectado un caso de acoso, el impulso de un plan de mejora de la convivencia... Plantearse lo que uno debe o puede hacer ante éstas situaciones propicia que afloren cuestiones como ¿al servicio de qué y de quién pongo el ejercicio del cargo?, ¿para qué sirve?, ¿en qué grado puedo/debo

presionar al profesorado para la adopción de una determinada innovación?, ¿en qué grado puedo desoír las indicaciones de la titularidad?, ¿y de las familias?, ¿qué repercusiones va a tener en el progreso del centro? ¿qué riesgos implica?, ¿qué me mantiene en el cargo?...Veámoslo mediante un ejemplo real que considero suficientemente distante en el tiempo para no herir sensibilidades. Ello no obstante, es plenamente aplicable a la realidad cotidiana

A inicios del primer trimestre de 2002 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en colaboración con una sociedad científica, auspició el proyecto "Terratremolem". El lema que sintetizaba el proyecto era "El día 11 del 11, a las 11 y 11 h., Catalunya tiembla". La propuesta consistía en que los alumnos de los centros de Catalunya salieran al patio a la hora indicada y se pusieran dar saltos siguiendo un ritmo previamente ensayado en clase de música. El movimiento resultante debía ser registrado mediante un aparato, a modo de sismógrafo, que habría sido construido en clase de Tecnología.

En aquellos tiempos colaboraba en un seminario de desarrollo profesional de directoras y directores en el que dedicábamos la primera parte a formación y la segunda al comentario de cuestiones de actualidad. Al llegar a este punto, los asistentes se plantearon ¿qué hacer? ante la propuesta. De inmediato, una directora experta dijo:

--Nosotros no lo vamos a hacer; consideramos que es una estupidez. Los chavales deben aprender ritmo, deben conocer los movimientos sísmicos y deben realizar proyectos tecnológicos. Pero es el centro y sus profesionales quienes deben decidir cómo y cuándo hacerlo. Lo consideramos una intromisión en el quehacer del centro y, por tanto, no lo haremos.

--Mi problema --adujo una compañera-- es que ese día tenemos programada una excursión a las cuevas de Serinyà. Ya hemos mandado la carta a los padres y tenemos el día reservado; no lo podemos anular.

--Pues nosotros vamos a hacer exactamente lo que dice la carta. Lleva el membrete del Departament, la firma el Director General, por tanto, es de obligado cumplimiento. Ni tan siquiera me ha pasado por la cabeza que hubiera otra alternativa.

--Ante estos casos, lo que acostumbro a hacer es esperar. A lo largo del año llegan muchas cartas del Departament. Es imposible hacer todo lo que mandan y ellos lo saben. Por tanto, cuando realmente les interesa, llaman por teléfono. En resumen, si el inspector llama, lo haremos; si no, ya hacemos bastantes tonterías como para añadir una más.

-- En mi centro, ni tan siquiera nos lo hemos planteado. Andamos muy atareados preparando un proyecto de intercambio con otros países y no nos queda tiempo para nada más.

--Nosotros lo comentamos en una reunión del equipo de coordinación. A la mayoría le pareció una tontería hasta que intervino la coordinadora de CI para informar que en el Instituto habían decidido sumarse al proyecto. Advirtió que si no lo hacíamos íbamos a quedar muy mal ante la comunidad (algunos padres tienen hijos en los dos centros) y, también, ante los compañeros del instituto. Por tanto, haremos lo justo para quedar bien.

--Pues yo se lo ha pasado a la maestra de música. Le he dicho que lo hablen con el Departamento de Tecnología del instituto y que decidan. Al fin y al cabo, la mayor parte del trabajo recaerá sobre ellos y, por tanto, son ellos quienes deben decidir.

--Nosotros vamos a aprovechar la iniciativa para llevar a cabo una actividad de promoción del centro. Hemos decidido organizar diversas actividades (la decoración de las clases, una exposición, una conferencia, una excursión a Olot...) de las cuales hemos dado cuenta a la TV local i a TV3, invitándolos a venir a la escuela a grabarlo. Este verano sufrimos un descenso de matrícula; es una oportunidad para dar imagen de centro y la vamos a aprovechar. ¡A ver si recuperamos el terreno perdido!.

La descripción de la situación vivida (que, por ciento, tuvo un final triste) permite acceder al pensamiento y otros factores mentales de cada directivo; permite observar que cada uno se ha formado una idea de la relación de dependencia-autonomía en relación a la Administración y, más concretamente, a la inspección; que tiene una determinada concepción de sus funciones y de su posición en el centro; que defiende intereses distintos ante la situación, que tiene una determinada concepción de la toma de decisiones, etc. todo lo cual (en interacción con el contexto) le lleva a actuar de una u otra manera. El simple hecho de exponerlo y analizarlo contribuye a que el director/a tome consciencia de ello, se plantee cuestiones, anticipe posibles riesgos, adopte unos determinados valores ante el ejercicio del cargo, etc. Cuando –como en el caso que no ocupa- el ejercicio es realizado en un grupo de iguales, en un marco de complicidad y de confianza, ayuda a conocer visiones y planteamientos alternativos; a cuestionarte tu forma de entender y afrontar los problemas/conflictos, a advertir errores o riesgos en el transcurso de la acción, a identificar y adquirir recursos... En síntesis, depara una oportunidad de progreso personal en el ejercicio del cargo.

El planteamiento (o, tal vez, replanteamiento) de los propios factores mentales ante el cargo implica acceder a aspectos muy íntimos de la persona y, por tanto, es comprensible que, en sus estadios iniciales, se aborde con prudencia y dé lugar a reacciones de sorpresa, inquietud, estupefacción, tensión, duda, ironía, lamento... en los directivos. Se trata de la puerta de entrada a estadios más profundos de análisis que se consiguen cuando se genera un sentimiento de confianza y de complicidad entre los miembros del grupo de formación. Debe comprenderse y aceptarse, por tanto, que algunos directivos lo rehuyan: bien porque no lo consideran de utilidad, bien porque no se sienten cómodos, bien porque lo perciben como una amenaza o, simplemente, porque no están interesados en plantearse las razones profundas de su intervención. Así lo expresaba, poco más o menos, un directivo asistente a una actividad formativa

--Mire Vd, yo no vengo aquí para pensar lo que debo hacer o para valorar si es bueno o malo, si es adecuado o si va a servir para algo. Vengo a que me digan lo que tengo que hacer. Y yo lo haré.

En síntesis, se trata de fomentar un proceso de maduración, de construcción de seguridades, de superación de las dependencias y, por tanto, de crecimiento personal y profesional. Así lo certifican los directivos que, tras unos años en el cargo, reconocen que sus prácticas (lo que hacen) y sus concepciones (lo que creen), han cambiado sustancialmente, tanto en lo que se refiere al funcionamiento del sistema educativo, como a su visión del centro y la comunidad, como a su función.



## **2.2.- El liderazgo.**

La adopción de este punto de vista conduce a centrar la atención en lo que, sin saber exactamente qué es, denominamos liderazgo, es decir, la capacidad o el arte de influir en los demás para el logro de un objetivo. En los últimos tiempos se ha producido un verdadero boom en el uso del término en diversos ámbitos sociales. En una situación de crisis generalizada (económica, laboral, social, educativa, de confianza en el sistema político...) a menudo se acude a este concepto de forma barroca, identificándolo con una persona clarividente, forjada en valores sólidos y con capacidad para iluminar a un grupo o colectivo para sacarlo del atolladero.

En el mundo educativo, a este término anglosajón, que no tiene tradición ni equivalente en español (aquí siempre se había utilizado la expresión "un buen director"), se le han añadido múltiples epítetos (que habitualmente surgen de la traducción de obras que suelen proceder del mundo empresarial). El listado es largo: ético, transformacional, visionario, ejecutivo, humanista, comunitario, carismático, educativo, distribuido, resonante... En términos generales, cabe reconocer que han aportado poco al progreso de la dirección. Propongo, por tanto, dejar de lado las etiquetas y centrarnos en la idea básica.

Existe un acuerdo generalizado en destacar la importancia de las personas que asumen responsabilidades directivas en el progreso de cualquier grupo humano: en la política, en el deporte, en el asociacionismo... Cuando la escuela se encuentra, simultáneamente, acomplejada (los propios docentes son conscientes de los insuficientes niveles aprendizaje y desearían mejorarlos) y presionada (por los informes internacionales, por las proclamas de los partidos políticos, por los medios...) por mejorar los aprendizajes (o, como mínimo, mejorar los indicadores) se piensa en un líder que conduzca al colectivo por el camino deseado. Ello se traduce en analizar el itinerario seguido hasta el momento, analizar si vamos en la buena dirección y, plantearse, de forma explícita, hacia que tipo de liderazgo se desea avanzar, considerando sus posibilidades, limitaciones y posibles deformaciones en el sistema educativo español, teniendo en cuenta su historia y las circunstancias en las que se encuentra.

## **2.3.- La construcción del liderazgo**

La construcción de liderazgo es un proceso personal, intransferible, que cada directivo lleva a cabo mediante la interacción con los demás miembros de la comunidad, al dar respuesta a los retos y situaciones que se le presentan. El ejercicio del cargo genera expectativas y provoca reacciones en los demás, te expone a la observación y a la evaluación: de lo que haces y lo que dejas de

hacer, de lo que dices, etc.; permite mostrar conocimientos y destrezas y, a su vez, pone al descubierto limitaciones o aspectos a mejorar... En resumen, cada directivo, mediante su trabajo cotidiano se va ganando o perdiendo liderazgo, es decir poder de influencia sobre las familias, los alumnos, el profesorado, la administración, la titularidad, etc.

Existen tres grandes tendencias o aproximaciones a la construcción de liderazgo. De manera esquemática (admitiendo los riesgos e imprecisiones que conlleva toda simplificación) podemos identificarlas con la teoría (los conocimientos académicos); la práctica (el paso a la acción) y la persona (la concreción que el profesional hace de los dos aspectos anteriores en función de su personalidad y sus circunstancias). Los tres enfoques deben complementarse y retroalimentarse mutuamente. Se trata de un reto complejo pues no existe un método de diagnóstico que prescriba la proporción de ingredientes adecuada en cada momento, ni una receta que establezca el proceso a seguir para lograr la mezcla deseada. El resultado puede ser un cóctel exquisito, un brebaje infecto o, simplemente, una mera superposición de líquidos, aromas y sabores. El secreto reside en el buen hacer del barman.

La generación y sistematización de **conocimientos teóricos** se asocia al mundo académico, a los universitarios y a los estudiosos de la dirección. Se ocupa de las ideas, las teorías, los fundamentos, las interpretaciones, la descripción y el análisis de la situación... Está presidida por la lógica de la racionalidad, de la cientificidad y se plantea desde una perspectiva descriptiva: analiza cómo son las cosas (investigación) y organiza el conocimiento para darlo a conocer (transferencia) a los interesados teniendo en cuenta sus circunstancias (adecuación). Son diversas las disciplinas científicas que aportan conocimientos a la dirección escolar, bien tomándola como objeto de estudio (organización escolar) o bien de una manera complementaria: sociología, psicología social, educación comparada, política educativa, etc. La mayor parte de la formación de directivos escolares (tanto previa como *in service*) responde a este enfoque. Algunos aspectos a lo que dedica atención son la exposición de las diversas teorías y modelos directivos, la delimitación de conceptos (dirección, liderazgo, poder, autoridad, autonomía...), la caracterización de los procesos organizativos (toma de decisiones, planificación, innovación, etc.), la visión diacrónica (evolución histórica) y sincrónica (visión panorámica de diversos modelos directivos), la caracterización de la actividad que realizan (características generales, tareas, competencias, etc. ), la regulación legal (funciones, proceso de acceso, duración del mandato, etc.), el conocimiento de herramientas de gestión (métodos de diagnóstico, planificación estratégica, elaboración de presupuestos, marketing escolar, etc.).

La segunda perspectiva pone el énfasis en **la intervención**. Parte de la premisa que el ejercicio directivo es una tarea activa y, por tanto, lo que verdaderamente importa (y, por tanto, lo que debe valorarse y enseñarse) es la intervención, el paso a la acción. Considera que la teoría se encuentra alejada de la realidad, que el hecho de poseer conocimientos no implica que se utilicen en el momento oportuno, dado que en la mayor parte de los casos se presentan descontextualizados. Se centra en el análisis de las situaciones cotidianas que deben afrontar los directivos, estableciendo una distinción entre tareas técnicas (elaborar un informe, matricular a un alumno, controlar la asistencia del profesorado, planificar el inicio de curso, elaborar un protocolo para la recogida de información del alumnado absentista, etc.) y tareas relacionales (acoger al profesorado de nueva incorporación, mediar ante un conflicto, sensibilizar al profesorado ante la introducción de una novedad metodológica, advertir/amonestar a quienes vulneran la normativa del centro...). Se trata, no obstante, de una distinción teórica dado que, en la realidad, ambas dimensiones se encuentran indisociablemente unidas. A modo de ejemplo: la elaboración del horario escolar comporta aspectos relacionales (el establecimiento de los criterios que presidirán su elaboración, la comunicación del proceso seguido y los resultados, la atención a las quejas...) y aspectos técnicos (la delimitación de tiempos, espacios, grupos y profesores; la combinatoria horaria, la elaboración de cuadros de control de ocupación de las aulas, etc.).

Esta perspectiva presta atención al desarrollo de habilidades comunicativas, a la adquisición e interiorización de pautas de comportamiento ante determinadas situaciones, al análisis de incidentes críticos, al establecimiento de hábitos de trabajo en equipo, a la simulación de situaciones laborales mediante el role playing, la dramatización, etc. Su realización suele exigir modalidades formativas singulares (talleres, seminarios, grupos de análisis de la práctica...) que plantean mayores exigencias (de tiempo, de logro de complicidad, de implicación de los participantes, de especialización del formador...) y, por tanto, su realización es más complicada y tiene un mayor coste.

Finalmente, la tercera perspectiva pone el acento en **las personas**, es decir, en quienes ejercen el cargo. Considera que los directivos que alcancen una mayor madurez personal van a realizar mejor su trabajo, tendrán mayor capacidad para incidir en los demás y, por tanto, contribuirán de manera eficaz al progreso del centro y a la mejora del aprendizaje. Para ello es necesario que se formen su propia visión de sistema (tanto a nivel macro como micro) que les acoge, que profundicen en el conocimiento de las personas: de sí mismo (autoconocimiento), de sus colaboradores (equipo directivo, profesorado...), de

los miembros de la comunidad..., que conozcan sus potencialidades y, también, sus limitaciones, que perciban la mejora como un proceso complejo, en el cual deben intervenir múltiples actores desde posiciones e intereses que a menudo no coinciden (e, incluso, se contraponen), que estén dispuestos plantearse (de forma pública y transparente) el sentido último de sus acciones, el establecimiento de objetivos colectivos así como la estrategia a seguir para su logro... El avance en el desarrollo personal de los directivos exige partir de la aceptación de la personalidad de cada uno y de las circunstancias (tanto personales como institucionales) en las que ha accedido al cargo. A partir de ahí, puede iniciarse un ejercicio de reflexión, de construcción de opinión, de contraste con otros colegas, de reconstrucción... que conduce a la formación de una manera personal de entender y ejercer el cargo que va evolucionando con el tiempo.

Todo ello se manifiesta cuando el director debe afrontar un conflicto, una situación delicada. Por un lado, las partes implicadas intentan condicionarle: presionan, advierten, intentan disuadir, plantean pactos... es decir, juegan sus bazas para el logro de sus objetivos. Por otro lado, el resto de la comunidad educativa está atenta a su actuación: porque mantiene vinculación con una de las partes, porque teme las repercusiones o, simplemente, como meros espectadores. El directivo sabe que debe actuar; también sabe que su intervención será observada/analizada/valorada con lupa. Todo ello, en última instancia, contribuirá a la consolidación o a la pérdida de liderazgo. En esta tesitura, si únicamente pone atención a los conocimientos (¿qué dice la ciencia? ¿y la normativa?) o a la intervención (¿qué hacer?, ¿qué estrategia seguir?) corre el riesgo de olvidar o tergiversar el objetivo último que supone la razón de existir de la escuela y, también, de su compromiso ante el cargo. El criterio a seguir ante la intervención no siempre es hacer lo más simple, lo más fácil o lo correcto (lo cual, a menudo, resulta difícil de discernir) sino que se debe tener en cuenta la coherencia con actuaciones anteriores, la autenticidad en la intervención (transparencia, compromiso, firmeza...) y, sobretodo, el mantenimiento de las relaciones y el respeto por las personas. La clave de la construcción y el desarrollo del liderazgo no reside en lo que sabemos y hacemos sino en cómo lo hacemos y en los propósitos o las razones que orientan la acción.

## **2.4.- El paso a la práctica**

Hasta aquí, las palabras, la poesía. Ahora llega el momento de considerar algunas repercusiones que de ellas se desprenden, de la prosa. Nos centraremos en tres aspectos: el papel de los directivos; la previsible evolución del modelo y la implicaciones en la formación. Constituyen temas polémicos y

poliédricos, que admiten múltiples lecturas. Los analizaremos desde la óptica de la construcción de liderazgo.

### **2.4.1. El papel de los directivos**

El papel que se asigna al director, como máximo responsable institucional, tiene una importancia clave en la construcción de liderazgo educativo y, también, en el progreso de los centros y la mejora de los resultados escolares. El quid de la cuestión, como hemos argumentado en diversas ocasiones (Teixidó, 2008), no reside en hacer del cargo una profesión permanente (estabilidad, estatus, incentivos, no dar clase, capacidad de control y sanción del personal...) sino en el grado de dependencia o independencia de los directivos en relación a la titularidad, al profesorado y, también, a comunidad educativa.

En su relación con la titularidad, ya sea una administración pública o una entidad privada, el director no puede actuar a espaldas de las políticas educativas impulsadas desde la superioridad (sería un acto de irresponsabilidad y deslealtad) pero tampoco debe aplicarlas ciegamente cuando considera que son erróneas, cuando no se ajustan a las necesidades o peculiaridades de su centro o cuando cree que no van a aportar los resultados previstos e, incluso, van a ser perjudiciales. Es el eterno dilema de la homogeneidad (café para todos) versus la adecuación a las circunstancias y a la singularidad de cada entorno y de cada centro. ¿Qué debe hacer? Debe adoptar una actitud de acatamiento y de silencio, o bien debe manifestarlo, argumentarlo, difundirlo entre la comunidad y, si procede, llevar a cabo acciones públicas tendentes a la reconsideración de la medida. Tal actuación, cuando es razonable y cuenta con el apoyo colectivo, supone una oportunidad para el afianzamiento y el desarrollo del liderazgo pero, también, puede ser considerada deslealtad o dejación de funciones y, por tanto, puede acarrear repercusiones negativas en forma de amonestación, valoración negativa o, incluso, remoción del cargo. Recientemente hemos asistido a episodio que ha tenido un amplio eco mediático en el cual se ha hecho evidente esta dicotomía.

Hace algún tiempo, el entrenador del F.C. Barcelona, Pep Guardiola, manifestó su opinión sobre un aval bancario que debía aportar el expresidente Joan Laporta y su junta directiva, a la vez que defendió su gestión al frente de la entidad. Ello originó una considerable polémica en torno a la pertinencia de su intervención. Desde la crítica, se argumentó que se había inmiscuido en un terreno que no le correspondía, que era un empleado del club, que su trabajo era entrenar y ganar títulos y no opinar sobre cuestiones que se encuentran fuera de su responsabilidad. Desde la defensa, se expuso que el Sr. Guardiola es un ciudadano y un buen profesional que, con independencia de la posición que ostente en el club o de su adscripción política, puede y debe manifestar sus opiniones, sobre todo cuando son formuladas con una intención positiva, de mejorar la institución o de evitar conflictos estériles.

A la luz de este ejemplo, debemos preguntarnos ¿cuál es el papel del directivo escolar? Debe limitarse a ser la correa de transmisión de las decisiones tomadas en otras esferas? o bien debe tener voz y criterio propio y expresarlo públicamente? Si nos ceñimos a la regulación legal, en la que se le asigna la representación de la Administración educativa en el centro (Art 132 de la LOE) y, también, la vehiculación y la puesta en marcha de las políticas educativas en el centro (Art. 5.1. del Decret 155/2010, de direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent de la Generalitat de Catalunya), la tendencia parece clara. Se decanta por un director ejecutor, dependiente de instancias externas. Ahora bien, si de lo que se trata es de conseguir buenos resultados de aprendizaje de los alumnos (la razón de existir de la escuela) cabe reconocer que el factor clave en su logro reside en las personas (profesorado, alumnado y familias) para lo cual los directivos deben ganarse su confianza y su complicidad. Desde esta perspectiva, no basta con un director ejecutivo sino que se aspira a un líder escolar. Se aspira a disponer de directivos que asuman responsablemente la realidad de cada contexto, que formen y coordinen equipos de trabajo, que se comprometan en la mejora desde la propia comunidad. Para ello parece imprescindible que gocen de razonables márgenes de autonomía y de confianza institucional. En este punto no existen diferencias entre los centros de titularidad pública y privada

Ahora bien, ¿interesa realmente invertir en el desarrollo personal (considerándolo indisociable al profesional) de los directivos? o, ¿interesa únicamente que sean buenos ejecutores?. En síntesis, quién decide ¿qué deben hacer los directivos? y ¿cómo deben hacerlo?. Si se les otorga autonomía para analizar, para valorar, para pensar por si mismos y, por tanto, para decidir qué hacer... se favorece su desarrollo personal y, por ende, la construcción de liderazgo. Si, por el contrario, se les conceden escasas cotas de autonomía profesional y se les concibe como meros ejecutores de las decisiones de política educativa, entonces no es necesario invertir en su desarrollo personal; lo que se buscan son gestores, hombres y mujeres de acción que no se planteen qué sentido tiene, ni al servicio de qué ponen su trabajo, sino que lo ejecuten con la precisión y firmeza de un relojero suizo. Entonces, efectuar loas al liderazgo es solo un subterfugio, un disfraz.

Por otro lado, la actuación de los directores escolares no puede estar sometida a los intereses gremiales (por muy legítimos que sean) del profesorado o a los dictados de los usuarios (por mucho que sean quienes, con sus impuestos o con sus cuotas, sufragan el servicio). Debe prevalecer el interés general por encima de las posturas e intereses sectoriales. Nuevamente, los directivos escolares, están llamados a asumir protagonismo en la gestión de los conflictos que se produzcan y en la búsqueda de

soluciones negociadas para lo cual es necesario que gocen de márgenes de autonomía que les permitan manejarse con comodidad.

### **2.4.2.- El modelo directivo y su futuro inmediato.**

El futuro inmediato probablemente va a deparar cambios de notable calado en un aspecto clave de la política educativa: la modificación del modelo directivo de los centros públicos. Cuando algunas autonomías (Cataluña, Andalucía...) han realizado algunos cambios legislativos de notable calado (que todavía se encuentran en una fase incipiente) en la dirección escolar; cuando la adopción de los planteamientos de la “nueva gestión pública” plantea exigencias de eficacia (en forma de resultados de aprendizaje, de eficiencia de gestión, de establecimiento de indicadores de progreso...) a los centros educativos; cuando nos miramos en el espejo de Europa y vemos que predominan los modelos de mercado, de tipo gerencial y, sobre todo, cuando nos encontramos en la antesala de una nueva ley orgánica de educación que a) concibe el Consejo Escolar (Art 127) como órgano consultivo (las funciones que se le asignan son “conocer”, “participar”, “informar”, “elaborar propuestas”...), b) incrementa las competencias del director (Art. 132) asignándole mayor capacidad de toma de decisiones que anteriormente correspondían al Consejo Escolar, c) establece la necesidad de estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso selectivo sobre el desarrollo de la función directiva como requisito para ser candidato (Art. 134.1.d), d) deja en manos de las Administraciones Educativas la composición de la comisión responsable de la selección (como mínimo, el 30% de los miembros son propuestos por el centro) (Art. 135.2), e) valora especialmente la experiencia previa en un equipo directivo para acceder al cargo (Art. 135.3.) ... resulta oportuno efectuar una reflexión en torno al tipo de liderazgo que se pretende impulsar y, simultáneamente, a las condiciones en las que va a implantarse.

Recientemente dedicamos atención a las posibilidades y, también, las dudas que genera el cambio de modelo directivo. Vaya por delante que se trata de un cambio factible y lícito, que puede realizarse mediante los mecanismos democráticos vigentes, que responde a la tónica dominante en Europa y que goza del respaldo de buena parte de los directivos y de las asociaciones que los representan. Se trata de un modelo que existe y funciona razonablemente bien en los países anglosajones y nórdicos. Y también en los centros de titularidad privada. La principal dificultad o punto oscuro reside en los efectos colaterales que se derivarían de su implantación en un contexto laboral caracterizado por la condición funcional de los docentes. El espejo en el que debemos mirarnos no es el inglés o el finlandés sino el francés, donde el

director es el transmisor de la voz de la administración en el centro pero, a su vez, se encuentra notablemente alejado del profesorado y de la comunidad y, por tanto, su capacidad de liderazgo y su influencia en el profesorado orientada al logro de mejores resultados es limitada.

El modelo actual favorece la construcción de liderazgo educativo (y, en algunos centros, conduce al logro de excelentes resultados) pero presenta deficiencias de organización y control, sobretodo en centros de grandes dimensiones (mayoritariamente, de secundaria), en entornos urbanos. Otorgar mayor capacidad de decisión y control al director/a aportará mayor racionalidad y orden pero comporta el riesgo de alejamiento o divorcio entre la dirección (orientada al cumplimiento de los requerimientos del sistema) y el profesorado (defensor de su autonomía profesional y del mantenimiento de sus condiciones laborales), lo cual podría tener repercusiones negativas en la educación del alumnado.

En resumen, deben introducirse cambios en el modelo pero a) debe tenerse en cuenta que un número considerable de escuelas e institutos funcionan razonablemente bien con el modelo actual; b) deben considerarse los rasgos distintivos de nuestro sistema educativo, fundamentalmente, la condición funcional de los docentes; c) deben preverse los efectos colaterales que pueden derivarse del cambio y d) debe reconocerse que los modelos alternativos existentes en otros países (tanto de tipo funcional como gerencialista) también presentan limitaciones y producen efectos perversos y, finalmente, e) deben preverse los efectos del cambio en la construcción de liderazgo educativo.

### **2.4.3.- Implicaciones en la formación de directivos.**

A menudo se señala que la tónica mayoritaria que se ha seguido en la formación para el ejercicio directivo se corresponde con la perspectiva académica. Ciertamente, durante muchos años constituyó el enfoque predominante (y, en algunos casos, continua siéndolo). Ello no obstante, en los últimos tiempos se detecta una creciente preocupación (que ha cuajado en propuestas de diversa índole) por el desarrollo de habilidades directivas que den respuesta a las situaciones que depara el ejercicio del cargo. Se ha asumido que para aprender a navegar no basta con leer un libro, ver un video o asistir a una conferencia de un reputado navegante; el verdadero aprendizaje comienza cuando se pone el pie en cubierta. En un primer momento, todo se tambalea, pierdes el equilibrio, estás a punto de caer al agua... Poco a poco, a medida que te asientas en la barra de popa, puedes ir valorando, seleccionado y, en algunos casos, integrando los conocimientos teóricos (la posición del



cuerpo, el timón, la caña, la vela...) en comportamientos prácticos. Con la formación para la dirección sucede algo semejante.

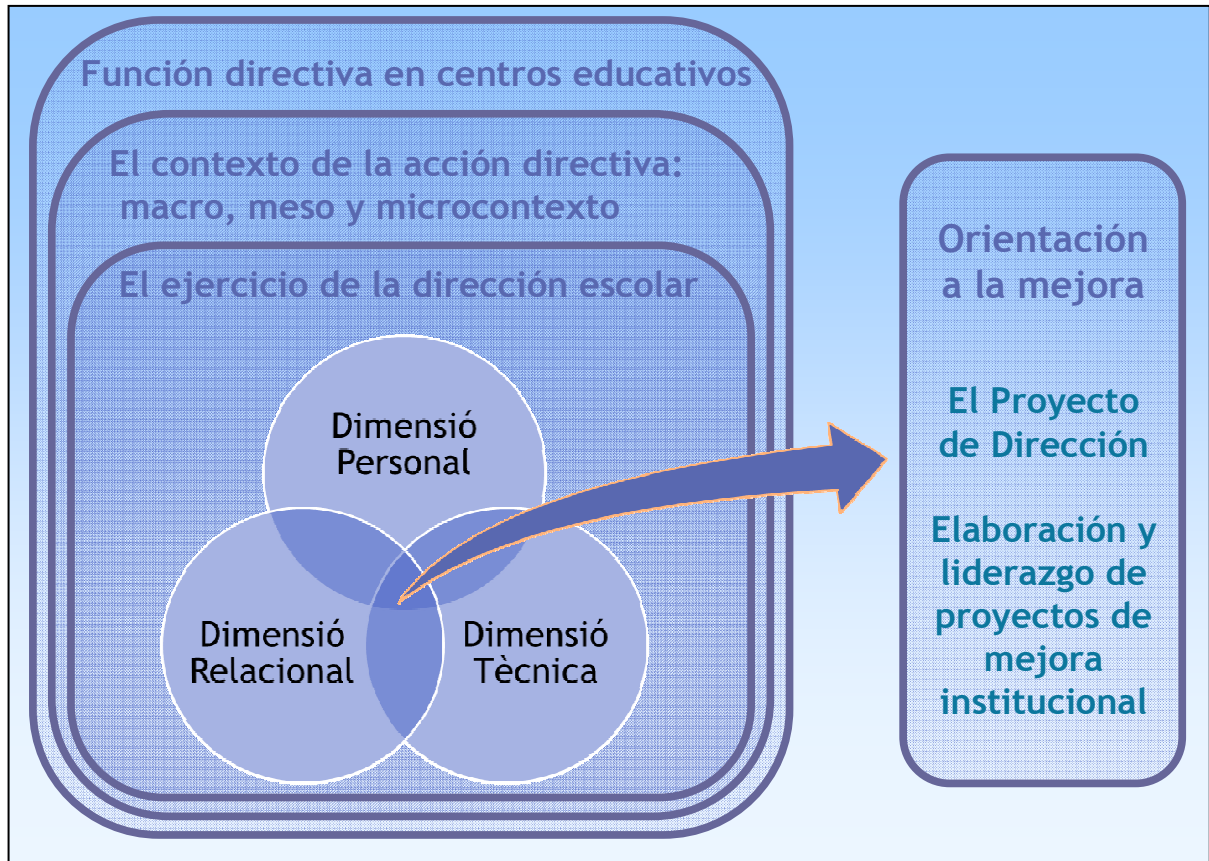
En la construcción de liderazgo no basta con la integración de conocimiento y acción, de teoría y práctica. La capacidad para influir en los demás no se logra únicamente haciendo las cosas bien sino que se realiza a partir de la persona y, por tanto, requiere su implicación: su carácter, sus características de personalidad, sus valores, sus cualidades (y, también, sus carencias), su autoconocimiento, su espontaneidad, su autenticidad, su transparencia...en síntesis, su estado interior. Se trata de aspectos que el propio directivo debe conocer para poder mejorar.

Desde esta perspectiva la formación debe dirigirse a fomentar el autoconocimiento y la reflexión del directivo en torno a la manera de ejercer el cargo y los efectos/repercusiones que de ello se derivan, tanto para el progreso de la organización como para si mismo. Resulta conveniente que los/as directores/as en ejercicio tomen consciencia de los rasgos distintivos de su estilo, de la manera como es percibido por los demás (metapercepción) y de la incidencia de todo ello en la vida escolar y en el afianzamiento o la erosión de su posición al frente de la escuela. A partir de ahí, cada uno/a puede plantearse objetivos de progreso: administrar el tiempo personal para ser más accesible, ser más resolutivo, ser más dialogante, desarrollar habilidades comunicativas, incrementar las relaciones sociales...) que, necesariamente, deben adecuarse a la persona (rasgos de personalidad) y a las circunstancias (enfoque situacional).

Durante los últimos siete años, en el seno del colectivo GROC hemos desarrollado una manera de entender y de llevar a cabo el desarrollo personal y profesional de los directivos escolares que responde al acrónimo LAPICEROS. Más recientemente lo hemos articulado en un curso de Posgrado de Dirección de Centros Educativos de 30 créditos ECTS que se vertebra en torno a las tres dimensiones que consideramos esenciales para el ejercicio de la dirección: técnica, relacional y personal (véase del diagrama), las cuales deben orientarse a la mejora o el desarrollo institucional, ya sea a través del Proyecto de Dirección o bien de proyectos de innovación o desarrollo organizativo.

Se trata de una iniciativa formativa ambiciosa que se propone favorecer el crecimiento personal de los directivos como factor consubstancial al desarrollo de competencias directivas. Conlleva, no obstante, algunas exigencias que deben tenerse en cuenta, tanto desde la perspectiva de los asistentes (calendario, horario de dedicación, realización de tareas, coste económico, etc.), como del diseño formativo, como los formadores (cohesión del equipo, dedicación, autorización del trabajo de los participantes,

evaluación...) que, por un lado, confieren seriedad y rigor a la formación pero, por otro, implican un notable compromiso y dedicación.



Postgrado en Dirección de Centros y Servicios Educativos. Universidad de Girona.  
Diagrama del diseño del curso

- Álvarez, M. (2003). *La dirección escolar en el contexto europeo*. Organización y Gestión Educativa . [consulta: 12/05/12] Disponible en: [http://www.ctascon.com/Direccion escolar en Europa.pdf](http://www.ctascon.com/Direccion%20escolar%20en%20Europa.pdf)
- Álvarez, (2009). *La dirección escolar que tenemos. La dirección escolar que necesitamos*. CEE Participación Educativa. 5, 8392. [Consulta: 19/06/12] Disponible en: <http://www.educación.gob.es/revista-cee/pdf/n5-alvarez-fernandez.pdf>.
- Aramendi, P.; Teixidó, J. Y Bernal, J. (2009). "Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco". *Revista de Educación*, 11, 119-136.
- Aramendi, P.; Buján, K. Y Sola, J. (2008). "El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado entre Galicia y Euskadi". *Bordón*, 60 (3), pp. 7-19. [Consultado el 15 de enero de 2012] [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2776931...0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2776931...0).
- Ball, S.; Youdell, D.(2007): *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe preliminar. Internacional de la Educación. V Congreso Mundial
- Batanaz, L. (2005). "El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas". *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443-471.
- Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.
- Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI
- Gentili, P. (2000): Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. En <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40081> (Septiembre 2012)
- Gómez Delgado, A.M. (2010). *La formación para la dirección en Europa. La formación del profesorado en el Siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. I Congreso Internacional virtual de Formación del Profesorado. [Consulta: 06/05/12] Disponible en: [congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/download/7781/8831](http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/download/7781/8831).
- Gómez Llorente (2006): El riesgo de la privatización encubierta. *Cuadernos de pedagogía*, 362: 92-97
- Montero, L. (1996). Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas. En Gonzalez y Requejo(Eds.). *Profesionalización da Función Docente*. Santiago deCompostela. Xunta de Galicia. 59-89.
- Padilla, M. (2008). "Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía". *RELIEVE*, 14(1), 1-27. [Consultado el 3 de diciembre de 2011], [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm)
- Rodríguez Pulido, J. (2008) Direcció i govern dels centres educatius. *Revista GUIX* Nº 352. ISSN: 0213-8581,
- Rodríguez Pulido, J; Rodríguez Fernández, Á.J.; Artiles Rodríguez, J. y Aguiar Perera, M.V. (2012). La dirección escolar en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Revista Educar* (en prensa).
- Rojas, M. (2009): *Libertad de elección y pluralismo*. FAES. [http://www.fundacionfaes.org/record\\_file/filename/2608/CRISIS\\_04\\_web.pdf](http://www.fundacionfaes.org/record_file/filename/2608/CRISIS_04_web.pdf) (Septiembre 2012)

- Teixidó, J. (2007) ‘El acceso a la dirección escolar: de la LOCE a la LOE’ en *Participación educativa*. Núm 5, junio.
- Teixidó, J., Aramendi, P.; Bernal, J.L.; Fernández, M. y Rodríguez, J. (2008): “Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo”, en Gairín y Antúnez (Eds): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* Actas del X CIOIE, Vol. 1, Barcelona
- Teixidó, J. (2008): “La dirección o el arte del equilibrio”, en *L’escola respira calma*. Consell Escolar de Catalunya  
[http://www.ioanteixido.org/doc/direccio/arte\\_equilibrio.pdf](http://www.ioanteixido.org/doc/direccio/arte_equilibrio.pdf) (noviembre 2012)
- Teixidó, J. (2010): *Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso*. en Manzanares A. (Ed): Organizar y dirigir en la complejidad. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Ed. Wolters Kluwer, Getafe. Pp. 81-119
- Teixidó J. y GROC (2011): “LAPICEROS: un modelo de formación de directivos escolares” en *Organización y Gestión Educativa*, núm 2-2011  
[http://www.ioanteixido.org/doc/form\\_dir/lapiceros.pdf](http://www.ioanteixido.org/doc/form_dir/lapiceros.pdf) (noviembre 2012)
- J. Teixidó (2012): Posgrado en Dirección de Centros y Servicios Educativos  
[http://www.ioanteixido.org/doc/form\\_dir/fonamentacio\\_disseny\\_curs.pdf](http://www.ioanteixido.org/doc/form_dir/fonamentacio_disseny_curs.pdf)  
(noviembre 2012)
- Valle, J.M. y Martínez Valle, C. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional?. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Nº1, ISSN 1853-3744.