
La dirección participativa

Una introducción al modelo directivo de la LODE y la LOPEGCD.

Joan Teixidó Saballs
GROC
Universidad de Girona

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

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

1.1. Teorías y modelos directivos

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

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

El ejercicio de la dirección supone llevar a la práctica una y otra de las dimensiones citadas (una combinación de ambas, por tanto). Los resultados de tal combinación se reflejan, entre otras manifestaciones, en la manera como se

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

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

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

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

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

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

Desde esta perspectiva, los modelos autocráticos y asamblearios son modelos puros, extremos, que presentan una coherencia en sí mismos. El modelo participativo, en cambio, intenta ser una respuesta híbrida que dé respuesta a los requerimientos de ambos sin llegar a posiciones extremas.

Esta virtud teórica del modelo, no obstante, a menudo se convierte en su principal rémora dado que, al no ser un modelo definido sino que se basa en la construcción que de él hacen en cada momento los actores organizacionales, se convierte en un modelo altamente moldeable, que permite mucha flexibilidad, según los factores contextuales que se den en cada caso.

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

1.1.1. Fundamentos de la participación

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

La participación tiene también sus manifestaciones en la gestión de los centros educativos. En un proceso que guarda ciertos paralelismos con el desarrollo social y económico. Cada vez son más acuciantes los planteamientos que demandan el logro de mayores cotas de calidad, para lo cual, teniendo en cuenta que las organizaciones se componen de personas que actúan racionalmente ante las situaciones que se les presentan, se

destaca la necesidad de conseguir una intervención educativa coordinada, que a su vez, sea gratificante y enriquecedora para las personas que la llevan a cabo. Tales planteamientos, al menos desde un punto de vista teórico, son coherentes con la implantación de modelos de dirección participativos.

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

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

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

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

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

Los modelos de dirección basados en la participación presentan, bien es cierto, indudables ventajas, entre las cuales cabe destacar el enriquecimiento mutuo de los participantes, el estímulo del trabajo cooperativo, la mejora de la calidad, la cohesión del grupo y por tanto el consenso en torno a los objetivos comunes, etc. Por otro lado, comportan algunos inconvenientes o “peajes” que hay que estar dispuesto a pagar al tomar dicha opción: la toma de decisiones participativa exige un mayor tiempo de dedicación y, por tanto, un mayor coste así como el riesgo de desviaciones que pueden derivarse de la falta de disciplina participativa, lo cual puede conducir a una progresiva perversión del modelo. Como ya se dijo anteriormente, el modelo participativo no es bueno o malo por naturaleza ; su virtud o sus defectos se derivan de la adecuación al contexto en el cual se pretende implementar.

1.1.2. Acción directiva en modelos participativos.

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

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

la gestión realizada por especialistas con experiencia y autoridad constituyen opciones más coherentes y seguras.

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

(IMMEGART, 1996 :363).

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

Ahora bien sería un error pensar que la simple instauración de tales mecanismos comporta, automáticamente, la participación. El establecimiento de un modelo de gobierno de los centros basado en la participación no

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

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

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

La apuesta por construir centros educativos autónomos basados en la participación plantea muchos requisitos (formación, implicación y responsabilización por parte de quienes deben llevarla a cabo...) entre los cuales aparece la exigencia de actitudes coherentes con el modelo por parte de las personas y, muy especialmente, de los directivos, dado el valor referencial que éstos tienen para los demás miembros de la comunidad. Un director que parta de una concepción tecnocrática de la organización centrará

su atención es aspectos burocráticos, en la línea de velar por el cumplimiento de la normativa; un director que desee llevar a la realidad el modelo de escuela democrática basada en la participación y en la implicación de los diversos colectivos, en cambio, debe partir, necesariamente, de unas percepciones, actitudes y valores personales que sean coherentes con ella: consolidación de una cultura participativa, visión positiva del conflicto, vertebración profesional del profesorado, obertura a la comunidad...

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

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

1.1.3. Dificultades y retos.

Al considerar las repercusiones que se desprenden de la participación y la implicación en la gestión, la toma de decisiones participativa, el establecimiento de una cultura colaborativa, etc. a menudo nos enfrentamos a retos de difícil solución, algunos de los cuales son expuestos por GIMENO Y OTROS, (1995) y por VILLA, (1992). Por un lado, aparecen un conjunto de resultados fruto de la investigación en este campo que si bien no llegan, como en principio era previsible, al establecimiento de conclusiones definitivas, sí que nos muestran, como mínimo, ejemplos de esfuerzos fallidos. Ello no es obstáculo, no obstante, para que desde una perspectiva ideológica, sigamos convencidos del valor intrínseco de la participación.

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

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

- a) No se ha demostrado que la participación mejore la calidad de las decisiones ni el apoyo a las mismas, aunque sí los sentimientos de autovaloración y autoconfianza del individuo.

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

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

En síntesis, los resultados de los estudios efectuados en relación al tema arrojan datos confusos y contradictorios. Desde esta perspectiva, IMMEGART (1996 :368) sostiene que la mejorar de la participación exige tener en cuenta cuestiones pragmáticas, las estrategias para su desarrollo y, finalmente, a las dimensiones éticas que suscita su ejercicio.

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

Los aspectos estratégicos hacen referencia a la manera de desarrollar la participación. Los directivos deben llevar a cabo actuaciones tendentes a la promoción y la creación de una cultura propia conducente a la participación eficaz, la asunción de la responsabilidad compartida y el trabajo en equipo entre los diversos componentes de la comunidad. Se trata de mantener una

línea de acción coherente, con pequeñas actuaciones esporádicas, entendiéndose que tendrá efectos a largo plazo, a través de la cual se desarrolle y se potencie la implicación de los miembros.

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

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

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

En síntesis, por tanto, el avance hacia el logro de progresivos niveles de mejora en la vivencia de la participación en los centros constituye una empresa

colectiva en la cual, aún reconociendo la importancia que reviste el liderazgo de los directivos, únicamente es posible si constituye una empresa colectiva en la que se implican todos los miembros de la organización. Dicha empresa comporta actuaciones globales de creación de cultura participativa

1.2. El modelo directivo de la LODE y la LOPEGCD

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

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

1.2.1. Evolución de la dirección escolar en España

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

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

a. Etapa de dirección no profesional.

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

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

b. Etapa de dirección profesional

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

La Orden de 10/02/1967, por la que se aprueba el reglamento de centros estatales de enseñanza primaria, establece por vez primera cuáles son la funciones del director (de tipo burocrático y organizativo, básicamente). Posteriormente, el reglamento del cuerpo de Directores, de 1967 y los decretos que lo desarrollan “definen con una precisión centralista no solo las competencias generales del nuevo director sino también el estilo (en forma de derechos y deberes), el cual correspondía al estilo autoritario de la época” (ÁLVAREZ, 1993:163).

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

c. Coexistencia del modelo profesional y el no-profesional

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

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

d. Modelo no profesional y participativo

La llegada del P.S.O.E. al poder político del estado supuso un cambio radical por lo que respeta a la organización de los centros educativos. La promulgación de la LODE (1985) y los decretos que la desarrollan supone una ruptura con el proceso anterior por lo que se refiere al acceso a la dirección y a la composición y competencias del Consejo Escolar. El modelo de dirección resultante es débil porque la ley confiere muchas

competencias al director (representación, orientación, coordinación y animación) pero, en cambio, las funciones de toma de decisiones y de control las asigna, de forma genérica, al Consejo escolar. En el fondo de la cuestión aparece el dilema, aun presente en la actualidad, entre el director técnico y profesional y el director político, elegido por la comunidad.

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

1.2.2. Análisis de los rasgos característicos del modelo LODE

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

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

Es un modelo *electivo* porque el director es elegido por el Consejo Escolar entre los profesores que se presentan a las elecciones. Las condiciones que se demandan para presentar candidatura son mínimas: ser profesor numerario, tener un año de antigüedad en el centro tres de experiencia docente.

La *no-profesionalidad* se deriva de la falta de requisitos por lo que respecta a la capacitación y formación previa al ejercicio de la función de

director. La dirección es ejercida por un profesor durante el período legal de tres años, transcurridos los cuales, vuelve a sus funciones docentes en el caso de no ser de nuevo elegido, sin consolidar grado administrativo o status profesional.

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

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

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

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

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

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

1.2.3. Modificaciones introducidas por la LOGSE y la LOPEGCD

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

expone la necesidad de llevar a cabo actuaciones que mejoren la preparación y actuación de los equipos directivos.

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

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

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

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

Se exige una *preparación previa* para el ejercicio de la dirección a través de un programa de formación establecidos o bien por estar en posesión de las

titulaciones que corroboren su preparación. Además deberán contar con la valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno y la valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula.

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

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

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

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

1.2.4. Desarrollo legislativo ulterior

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

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

En los textos legales posteriores no se encuentran diferencias por lo que respeta a los requisitos para acceder a la dirección. Así, se observa en la última convocatoria de elecciones para proveer vacantes de director. Únicamente, se especifica la imposibilidad de presentar candidatura a las personas que no deban prestar servicios en el centro durante el curso académico inmediatamente siguiente a la toma de posesión del cargo.

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

1.3. La cuestión directiva.

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

En definitiva son múltiples las perspectivas desde las cuales se denuncia la situación de dualidad funcional, es decir, la dificultad que comporta

hacer coincidir en una misma persona dos roles contrapuestos: el de representante de la administración en el centro y el defensor de los intereses de la comunidad educativa ante la administración (BERNAL, 1992; BARDISA, 1993; TEIXIDÓ, 1996c).

La situación en la que se encuentra la dirección escolar, fundamentalmente en los centros públicos, es conocida con el apelativo de "cuestión directiva". Bajo esta denominación se agrupan un conjunto de fenómenos que ponen de manifiesto una cierta crisis o falta de consolidación del modelo actual de dirección. Entre sus manifestaciones más evidentes, se destaca:

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

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

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

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

e)

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

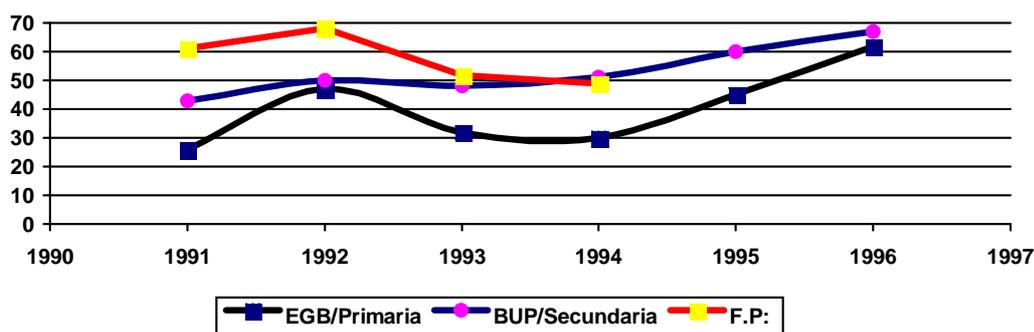
1.3.1. Ausencia de candidatos?

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

define como algo importante no presente interés para los profesionales de la educación.

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

En términos generales, se observa que hasta el año 1995 el porcentaje de centros en los cuales el director es escogido por el Consejo Escolar se sitúa alrededor del 50%, con ligeras diferencias por niveles: en la Formación Profesional predominan los directores escogidos por el Consejo Escolar, mientras que en la EGB, en cambio, la tendencia se invierte. Por lo que respecta a la evolución seguida en el año 1996, cuando ya habían entrado en vigor las modificaciones introducidas por la LOPEGCD, se observa un incremento substancial (en torno al 20%), lo cual nos permite ser moderadamente optimistas. Ello no obstante, habrá que esperar a que se hayan recogido los datos correspondientes al año 2000, cuando finalizó el cuatrienio de quienes accedieron en el 1996, para comprobar su evolución.



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

A la luz de estos datos, podríamos plantearnos si las cifras aducidas son positivas, si constituyen un indicador de la recuperación de la ilusión por acceder al cargo, si son circunstanciales y... lo que es más importante, ¿qué importancia le otorgamos? Se trata de tener directores y directoras a toda

costa o bien se trata de contar con un director que se comprometa activament en la mejora de la institución desde unos posicionamientos personales coherentes con el modelo participativo?. ¿Quizá es mejor fomentar el conflicto institucional que comporta la ausencia de candidato, entendiéndolo como una ocasión inmejorable para que el centro se responsabilice de su propia situación, a aceptar un candidato de mantenimiento, fruto del acuerdo tácito del tipo “tu no nos molestes y nosotros te dejaremos tranquilo” ?.

Dejando de lado estas preguntas, entendemos que el bajo compromiso de buena parte del profesorado ante la opción de acceso a la dirección no es fortuita sino que obedece a determinados motivos o interpretaciones sobre como funciona un centro educativo o cual es el papel que juega el director. Las causas más comunmente aducidas para justificar la falta de candidatos, de acuerdo con el estudio de HANSON Y ULRICH (1992) son la falta de incentivos, a cambio de los problemas que conlleva el cargo ; la conversión en una figura de autoridad que supervisa a los compañeros ; la ambigüedad de la función directiva como representante del centro ante la Administración y viceversa, y la conflictividad inherente al desempeño del cargo.

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

Finalmente, por nuestra parte, en un avance de resultados de la investigación en curso (TEIXIDÓ, 2000c), al plantear a directores en ejercicio qué es lo que les motivó a presentarse como candidatos se constata que la

motivación básica que impulsa a la dirección es la idea de mejora, de cambio de una situación existente (a veces de insatisfacción con la tarea realizada por el equipo directivo en ejercicio), lo cual es percibido como un reto personal. En estrecha interacción con estos motivos se encuentran un conjunto de razones de índole personal (aportaciones y repercusiones derivadas del cargo) que, si bien difícilmente se exteriorizan, tienen una repercusión indudable en la decisión de acceder a la dirección.

1.3.2. En busca de vías de mejora

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

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

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

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

Bibliografía

- 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.
- BARDISA, T. (1993): "Resistencias al ejercicio de la dirección escolar" a Consejo Escolar del Estado: *Seminario sobre Dirección de centros escolares*. 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
- 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.
- 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
- GENTO, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Santillana, Madrid
- GIMENO, J., BELTRAN, F.; SALINAS, B. Y SAN MARTÍN, A. (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. MEC-CIDE, Madrid.
- GÓMEZ DACAL, G. (1996) : *Curso de organización escolar y general*. Ed. Escuela Española, Madrid.
- 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
- 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
- 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 Facultat de Humanidades y Ciencias de la Educación. Homenaje a Manuel Olmedo. Melilla.

- MARTIN-MORENO, Q. (Coord)(1989): *Organizaciones educativas*, UNED
- MURILLO, F.J. (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. CIDE, Madrid
- PÉREZ DE PABLOS, S. (1994): "Directores sin batuta" a *El País. Educación*. núm. 517, 18-01-94, pp. 4.
- 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
- RUL, J. (1994): "El directivo escolar en España. La formación de directivos" a *Aula*, núm 24, marzo, pp. 70-79
- 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
- TEIXIDÓ, J. (1995) *Percepcions i expectatives entorn dels directors de centres escolars*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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. (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. (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.
- 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

Índice

LA DIRECCIÓN PARTICIPATIVA UNA INTRODUCCIÓN AL MODELO DIRECTIVO DE LA LODE Y LA LOPEGCD.	
1.1. Teorías y modelos directivos	2
1.1.1. Fundamentos de la participación	5
1.1.2. Acción directiva en modelos participativos.	7
1.1.3. Dificultades y retos.	11
1.2. El modelo directivo de la LODE y la LOPEGCD	14
1.2.1. Evolución de la dirección escolar en España	14
1.2.2. Análisis de los rasgos característicos del modelo LODE	17
1.2.3. Modificaciones introducidas por la LOGSE y la LOPEGCD	18
1.2.4. Desarrollo legislativo ulterior	20
1.3. La cuestión directiva.	21
1.3.1. Ausencia de candidatos?	22
1.3.2. En busca de vías de mejora	25
Bibliografía	26