
Per a què serveixen els directors?

Una aproximació a la percepció de la tasca dels directors escolars

Joan Teixidó Saballs
GROC

D'un temps ençà sembla que la direcció escolar s'ha posat de moda. La necessitat de consolidar les direccions dels centres en uns moments de transició del sistema, la implantació dels canvis pel que fa a l'accés que introdueix la LOPEGCE, la constatació de la importància del lideratge escolar en el funcionament de les institucions educatives... són raons que justifiquen l'interès per la direcció. Per tal de generar propostes que constitueixin un ajut als reptes que planteja, cal, en primer lloc, comptar amb dades que ens permetin, dins la complexitat i la singularitat que revesteix aquesta funció, fer-nos una composició de lloc més acurada pel que fa a la situació en que es troba en els moments actuals.

La direcció escolar constitueix una realitat multidimensional; és com una mena de cristall de múltiples cares que en posar-lo davant d'un raig de llum n'obtenim diverses visions segons la cara des de la qual l'observem i també segons la posició que nosaltres adoptem. en relació al doll lumínic. D'una banda, les diferents cares del políedre corresponen als diversos aspectes relacionats amb la direcció: model organitzatiu del centre, model directiu, lideratge, funcions, tasques, perfils, estils...; d'altra banda, les diverses posicions d'observació ens porten a considerar les diferències per que fa a la forma de percebre i a les expectatives dipositades sobre la direcció de cadascun dels diversos actors organitzacional (directors, professors, pares, alumnes, etc.). És a dir, els professors perceben la direcció de forma diferent a com ho fan els pares i, molt probablement, quan algú dels primers accedeixi a director o bé a membre d'un equip directiu veurà les coses diferentment a quan era professor.

Arran de les posicions suara referides, aquesta comunicació pretén constituir una aportació a la comprensió de l'actuació del directors escolars, tot reflectint les percepcions que els diversos col·lectius educatius tenen entorn de la utilitat del directors, és a dir, d'aquelles actuacions que perceben com a més importants i necessàries per al bon funcionament institucional. Des d'aquesta perspectiva, no ha d'ésser entesa com un estudi analític de l'activitat diària dels directors sinó com el reflex de la percepció social de la seva actuació quotidiana.

1. L'actuació dels directors.

Quan hom decideix presentar-se com a candidat per ésser director d'un centre se li presenten múltiples interrogants: alguns són de tipus personal: sóc la persona adequada? tindrè prou temps per dedicar-hi? compto amb col·laboradors per formar l'equip

directiu?...; altres són de tipus contextual: en quina situació es troba el centre? quines són les actuacions més urgents, a emprendre? són possibles?... i, finalment, d'altres són de tipus conceptual: en què consisteix ser director? quines tasques hauré de fer? amb quins recursos compto? que se suposa que he de saber? etc. (TEIXIDÓ, 1996)

Per tal de donar resposta a aquest darrer grup d'interrogants i, per tant, possibilitar una formació més coherent amb les necessitats sentides dels futurs candidats, en els darrers anys s'han realitzat un seguit d'estudis que, tot conjuminant la reflexió teòrica i l'anàlisi de l'actuació pràctica, han fornint un conjunt de dades que ens permeten de caracteritzar amb una certa fiabilitat l'actuació quotidiana dels directors. A l'hora de repassar breument les principals aportacions que s'han donat en aquesta línia, cal tenir en compte diverses qüestions.

En primer lloc, hem de considerar que l'actuació dels directius ha d'ésser emmarcada en un determinat model d'organització (GAIRÍN, 1995:21), en el nostre cas de tipus socio-polític, basat en la participació, en el qual el director es caracteritza per actuar com a animador i coordinador de processos i alhora com a mediador en els conflictes (ALVAREZ, 1992). A nivell teòric, podem plantejar-nos si aquest és el model més bo, el millor dels possibles, el més coherent amb el model de societat... ara bé, a la pràctica, es tracta del model que tenim i, per tant, hem de considerar llurs avantatges i inconvenients per tal que l'estil de direcció adoptat sigui coherent amb el model d'organització que l'acull.

En segon lloc, quan ens posem a considerar l'actuació dels directors podem establir, almenys, una doble situació en funció que tinguem en compte allò que *haurien de fer els directors* (funcions directives) o bé allò que *fan realment els directors* (tasques directives) arran de l'anàlisi de llur actuació quotidiana. En aquesta diatriba normalment es fa notar que la realitat és ben diferent del que es postula des de la literatura (ANTÚNEZ, 1994); es contraposa una *visió mitològica* de la direcció d'acord amb la qual els directius es caracteritzen pel planificar la vida del centre, per no tenir una feina fixa a desenvolupar, per posseir tota la informació del que passa a l'organització, etc. amb la realitat quotidiana: molt de treball a un ritme esgotador; brevetat, varietat i fragmentarietat de la tasca, utilització predominant de mitjans verbals, etc. Tanmateix, ultra la conveniència de fer patent aquesta situació, allò més important és determinar vers quina banda ha d'anar l'acció correctora..

En tercer lloc, pel que fa a *allò que els directors haurien de fer* observem que no hi ha unanimitat a l'hora de considerar les funcions que s'assignen als directors, les quals depenen del punt de vista en què ens situem. Així diferenciem unes funcions de tipus tècnic (derivades de la literatura científica entorn del tema), altres de tipus legal: bé les que es deriven de les lleis (LODE, Art. 38.; LOPEGCE, Art. 21) o bé dels reglaments que les desenvolupen (BERNAL 1991:22) i, finalment, un seguit de funcions emergents que són conseqüència del model organitzatiu en el qual s'insereixen.

Des d'una dimensió tècnica, les funcions generals que han de realitzar els directors de centres educatius és corresponen amb les cinc funcions tradicionalment considerades en el funcionament organitzatiu, és a dir, la planificació, l'organització, la coordinació, l'execució i el control (Rotger, 1982; Alvarez, 1988, entre molts altres) a les quals CISCAR I URÍA (1986:188) n'hi afegeixen una sisena, la innovació, la qual incorpora una dimensió creativa al procés.

Des d'un punt de vista legal, les funcions encomanades als directors són de coordinació, dinamització i control (SARRAMONA, GAIRÍN I FERRER, 1991:25), atès que dirigeix i coordina les activitats, convoca i presideix els actes, comanda el personal i fa complir els acords i la normativa. La resta de funcions, a banda de la dedicació docent, fan referència a aspectes burocràtics o de representació.

Pel que fa a les funcions emergents tenim que, ultra les funcions tècniques i les funcions legals, cal considerar un conjunt de noves funcions que sorgeixen arran de la consideració de l'escola com una construcció social, entesa com una comunitat de persones que comparteixen el que fan, els objectius als quals tendeixen, on l'equip directiu actua com a coordinador de les diverses accions. En coherència amb aquest model escolar, el director ha d'assumir funcions d'animació en la planificació i el desenvolupament del currículum, de potenciació de la investigació educativa i dels valors culturals de cada institució, de gestió de les relacions amb l'entorn, d'intervenció en la solució de conflictes, de vertebrador del desenvolupament professional del professorat, de dinamitzador d'innovacions, etc. (GAIRÍN, 1990:127)

Finalment, en quart lloc, en considerar els resultats de l'anàlisi de les tasques que fan els directors en la realitat, cal tenir en compte algunes investigacions realitzades en el nostre context així com els testimonis directes dels protagonistes. Un dels primers estudis que s'ocupà d'aquesta qüestió és degut a ROTGER (1982:44) qui, tot considerant el temps de dedicació, distingí sis grans àrees d'actuació dels directors de centres públics: tasques burocràtiques i d'administració de recursos didàctics, econòmics i serveis complementaris (25%); activitats didàctiques: seminaris, avaluacions... (12%); tasques docents (20%); tasques d'organització i funcionament del centre (13%); tasques de planificació i control (5%) i, finalment, tasques de relació: reunions, entrevistes, etc. (25%). Des d'una perspectiva similar, RUL (1986: 73), considera que les tasques que realitzen els directors poden classificar-se en a) burocràtiques (correspondència, llibres d'escolaritat, estadístiques...), b) administració de recursos didàctics i econòmics; c) activitats de manteniment; d) acció docent i e) reunions. Molt més exhaustivament, ANTÚNEZ (1991) identifica 127 tasques realitzades pels directors de centres públics de primària, les quals són agrupades en 16 rols els quals, alhora, donen lloc a set grans blocs temàtics: a) direcció personal, b) relació interpersonal, c) informació i comunicació, d) activitats centrals de l'organització (planificació, organització, docència...), e) gestió de recursos, f) innovació i g) contingències. Finalment, l'estudi més recent és degut a GIMENO I ALTRES (1995), els quals distingeixen set grans tipus d'activitats: a) d'assessorament pedagògic, b) de coordinació, c) de creació de clima de centre, d) de control, e) de gestió i difusió de la informació, f) de gestió i g) de representació.

En síntesi, doncs, arran d'aquests estudis posem un conjunt de dades, obtingudes a partir de l'anàlisi de l'actuació de directors en exercici que, a grans trets, ens permeten de formar-nos una idea de quines feines fan els directors, alhora que aporten informació addicional pel que fa a la influència de diversos factors interns (edat, sexe, formació, etc.) i externs (nivell educatiu, tipus de centre, titularitat, etc.) en la realització d'aquestes tasques.

2. Percepció de les tasques que duen a terme els directors.

Si bé, tal com acabem de veure, el coneixement de les tasques que duen a terme els directors és prou important, s'hi detecten mancances considerables pel que fa a la seva dimensió social. Les perspectives de percepció de la realitat considerades a la major part

dels estudis citats tenen en compte únicament la versió dels propis directors: se'ls pregunta què fan, s'analitza l'agenda diària d'activitats, se'ls interroga entorn d'aspectes com la importància, la freqüència o la conflictivitat de les diverses tasques, etc. però, si tenim en compte que l'activitat dels directors es caracteritza fonamentalment pel fet d'afectar altres persones de l'organització (pren decisions que afecten els altres, els demana col.laboració, controla, etc.), sembla que, d'una forma o altra, hauríem de tenir en compte els seus punts de vista.

Si pretenem accedir a la comprensió l'actuació dels directors escolars en tota la seva complexitat i diversitat no podem limitar-nos a considerar únicament el seu punt de vista. Si entenem la realitat social com quelcom subjectiu, sociocognitivament construït, hem d'obrir el ventall d'anàlisi. D'una banda, no podem limitar-nos a considerar únicament la influència del rol exercit, atès que, ultra la influència dels factors associats a la posició de cadascú en el si de l'organització, hi intervenen factors personals de construcció de la realitat: percepcions, expectatives, creences, valors... D'altra banda, tot aquest procés no és quelcom individual sinó que es realitza en un marc social: en la delimitació de la conducta directiva hi incideix allò que els altres esperen que faci, el que el director creu que els altres esperen, allò que espera obtenir del càrrec, els que els altres creuen que n'espera...és a dir, atesa la dimensió social de la feina directiva cal tenir en compte també les percepcions que la resta de persones de la Comunitat Educativa. La pretensió d'abordar el coneixement de les percepcions que es generen entorn a les tasques que realitzen els directors escolars pressuposa l'adopció d'un enfocament de tipus subjectiu o interpretatiu, ja que ens interessem específicament per conèixer el significat de les accions humanes en un context social. Aquesta perspectiva d'anàlisi pot proporcionar informacions útils (complementàries a les que s'obtenen des d'altres posicionaments) per tal de comprendre la diversa valoració que es fa de la tasca directiva per part dels diversos estaments que conformen la comunitat educativa, les dificultats per trobar candidats, la manera com s'interpreta la funció directiva, etc.

Des d'aquesta perspectiva, partint de la base que l'actuació quotidiana dels directors constitueix una realitat tangible i observable per les persones que hi mantenen un contacte freqüent, es podria realitzar una anàlisi de les diverses tasques considerant criteris com la pertinença, la importància, la freqüència, la satisfacció, la utilitat, etc. Ara bé, la recollida d'informacions d'aquest tipus suposa algunes restriccions derivades en primer lloc de la necessitat de confeccionar prèviament un inventari de tasques (la qual cosa ja constitueix un biaix inicial) i la dificultat de l'enquestat de formar-se una opinió fonamentada respecte dels diversos criteris que es proposen. Arran d'aquestes dificultats s'opta per realitzar un apropament més obert en el qual es demana als informants que diguin les tres coses més importants per a les quals serveixen els directors. Aquesta formulació presenta també inconvenients contraposats als anteriors: d'una banda optem pel mot genèric *coses* amb la intenció d'evitar formulacions més acadèmiques; funcions, tasques... de difícil precisió; d'altra banda, es demana que prioritzi les tres més *importantes* i, finalment, en tercer lloc, s'opta per la forma verbal *serveixen* amb la intenció d'emprar un llenguatge col·loquial, que faciliti la connexió amb allò percebut en la realitat dels centres. Es tracta, per tant, d'apropar-nos al coneixement de la utilitat social percebuda en els directors escolars.

3. Percepció de les feines dels directors

Amb l'objectiu de conèixer la percepció que els diversos estaments de la comunitat educativa tenen entorn de la utilitat social dels directors es dissenya un procés de recollida de dades en el marc d'un estudi més ampli (TEIXIDÓ, 1995) basat en l'aplicació de qüestionaris en els quals, entre d'altres, hi figura la pregunta: *Assenyali les tres coses més important per a les que, en la seva opinió, serveixen els directors*. Els resultats obtinguts es complementen amb la realització d'entrevistes d'aprofundiment que permeten la concreció i matisació de les respostes escrites.

El qüestionari és respost per 1145 persones que pertanyen als diversos estaments representants al Consell Escolar:¹ directors (10,8%), membres d'equips directius (16,5%), professors (31,4%), alumnes (11,4%), pares (18,8%), personal d'administració i serveis (6,9%) i representants del municipi (3,9%).

El conjunt de totes les respostes obtingudes dona un volum de 2421 aportacions distribuïdes en 20 categories, les quals seran considerades de forma diferent en funció dels percentatges del total que representin: d'una banda, caracteritzarem, comentarem i contrastarem els resultats de les set categories que presenten percentatges superiors al 5% del total de les aportacions; d'altra banda, pel que fa a les 12 categories restants, farem una descripció detallada de les 6 amb percentatges entre 2,5% i 5% i, finalment, esmentarem i donarem una visió conjunta de la resta.

3.1.- Actuacions principals

De les set categories que presenten percentatges superiors al 5%, en destaquen les percepcions com a *Coordinador* i com a *Representant del centre* amb percentatges superiors al 10%. En conjunt, les 7 categories principals representen el 57,40% del total de les percepcions. La caracterització d'aquestes set percepcions, mitjançant un recull d'algunes formulacions il·lustradores de cada tendència, és dona en forma d'annex. La distribució dels percentatges de cadascuna de les set categories en els diversos estaments així com l'observació de les tendències principals que es posen de manifest a les formulacions que corresponen a aquestes set categories, ens porten a formular les consideracions següents:

a) Tots els estaments llevat dels alumnes coincideixen a considerar que l'activitat principal per a la qual serveixen els directors és la **coordinació pedagògica**. Això no obstant, les formulacions aportades presenten diferències de matís segons l'estament de procedència: en general, s'observa una tendència en les respostes dels professors a assignar al director la coordinació dels docents: "coordinar l'equip de professors" (PRO-14)², "donar unitat a la tasca dels docents" (PRO-55), "per aconseguir un treball col·lectiu coordinat" (PRO-329), etc. mentre que el propi director, a bona part de les aportacions, es

¹ Quan es trameten els qüestionaris als centres es té en compte la diversa proporció de membres de cada estament representats al Consell Escolar. Les dades que s'ofereixen entre parèntesis indiquen el percentatge de respostes de cada estament.

Pel que fa als estaments considerats, tot i que els càrrecs unipersonals que formen part del Consell Escolar queden delimitats per la legislació vigent, tenint en compte el propòsit de la recerca, s'estima convenient de realitzar una distinció entre els directors i la resta de membres de l'equip directiu (cap d'estudis i secretari)

².- Quan reproduïm fragments o aportacions senceres extretes de les aportacions originals, donem com a referència (entre parèntesis) les inicials identificadores de l'estament de procedència i el número d'identificació del qüestionari, separats per un guionet.

veu més com a coordinador general i no pas, específicament, del professorat: "coordinar totes les activitats del centre" (DIR-4), "coordinar tots els elements" (DIR-54), "coordinar el treball i l'esforç que fem dia a dia". (DIR-88). També el veuen així altres estaments: "donar cohesió al treball escolar" (EDI-158), "coordinador de centre" (PAR-57), etc.

b) L'activitat de **representació del centre** a l'exterior presenta percentatges d'ocurrència entorn del 15% en els estaments EDI i PRO mentre que per al propi director només representa el 6,8% del total d'aportacions. Si bé la representació ha d'ésser entesa en un sentit ampli: "representar l'escola en diferents entitats" (EDI-25), "fer de contacte entre entitats diverses: Ajuntament, APA, etc. i el Claustre" (PAR-183), en la major part de les ocasions es fa referència explícita a l'Administració, entenent que es tracta d'una representació bidireccional: d'una banda és tracta de "fer de representant del Departament d'Ensenyament" (DIR-73) i, de l'altra, és "representant del Claustre davant l'Administració" (DIR-65). Això no obstant, aquesta diferenciació no sovinteja massa sinó que, sobretot en l'estament del professorat, apareixen formulacions més neutres del tipus "enllaç/intermediari entre el Claustre i l'administració" (PRO-17, 30, 56, 81 i 248). Una particular visió d'aquesta situació es dona a (EDI-176) quan afirma que el director serveix per a "equilibrar les exigències de l'administració amb les del claustre"

c) L'actuació del director com a **dinamitzador d'innovacions**, com a encoratjador i animador del treball en equip obté percentatges de resposta més elevats en els membres de l'equip directiu i els pares. Bona part de les aportacions coincideixen a posar de manifest el paper clau que desenvolupa el director com a nucli que aglutina la tasca de dinamització del col·lectiu, l'encamina vers fites comunes i obre noves expectatives. Altres aportacions, en canvi, consideren que el germ de les innovacions o millores ha de sortir del propi col·lectiu d'ensenyants, reservant al director la tasca de promocionar-les i dotar-les amb els recursos necessaris per a llur correcte desenvolupament. En aquesta línia se li reconeixen disposicions per a "promocionar les millores pedagògiques que es proposin" (PRO-173), "dinamitzar iniciatives innovadores dels mestres" (PRO-186).

d) D'entre les respostes que identifiquen el director com a **organitzador**, les que especifiquen els aspectes concrets a què fan referència se centren en aspectes puntuals de planificació i ordenació de la vida quotidiana del centre (horaris de classe, previsió i organització d'activitats complementàries, calendaris de reunions, distribució de grups i espais, etc.) més que no pas en aspectes globals d'organització i funcionament (admissió d'alumnes, organització estructural del centre, òrgans de govern i representació, etc.) les quals queden en mans d'instàncies externes al centre.

Es constata que els estaments que donen més importància a aquestes tasques són els no docents (alumnes i pares, entorn del 9,5%) mentre que els estaments docents oscil·len entre el 7,8% de DIR i el 5% de PRO. La diferència entre els directors i els professors pot ser indicativa del diferent grau de reconeixement i d'implicació vers la realització d'aquestes tasques. Així, en algunes de les formulacions aportades els professors perceben el director com la persona que "ha de tenir-ho tot preparat quan hagi de començar el curs" (PRO-42) mentre que els propis directors perceben imprescindible la implicació del claustre: "Organitzar el funcionament del centre amb l'ajut del claustre" (DIR-15).

e) A bona part de les respostes catalogades sota la categoria **Dirigir, prendre decisions** hi subjau una concepció de l'escola com una organització piramidal, amb diverses estructures jeràrquiques a la cúspide de les quals s'hi trobaria el director com a

responsable últim de tot el que allí succeeix, amb autoritat per fer i desfer i possibilitats d'imposar el seu criteri per sobre dels altres, en la línia del que en la literatura pedagògica es coneix com a model autocràtic propi d'un tipus d'escola dependent.

Per estaments, són especialment alts els resultats corresponents als alumnes, personal d'administració i serveis i representants municipals al Consell Escolar; els més baixos, en canvi, són els dels directors i equip directiu. Sorpren que el percentatge dels professors sigui més elevat que els dos anterior, amb formulacions com: "Decidir si s'obre expedient o no als alumnes" (56), "Prendre decisions importants" (130), "Dirigir el funcionament del centre" (265) "Portar el comandament del centre" (310) i "Prendre l'última decisió" (356).

Dins d'aquesta categoria hi incloem també algunes respostes procedents, primordialment, dels alumnes en les quals s'identifica el director amb una autoritat superior (jutge, en paraules dels alumnes) que té l'última paraula en els casos de conflicte: "per jutjar, juntament amb els Consell Escolar, els problemes" (23) i "ha de ser un jutge en casos de conflicte alumne-professor, essent sempre neutral" (97).

f) L'actuació consistent a **resoldre problemes** quotidians obté els percentatges més elevats en l'estament dels directors i dels alumnes; els més baixos corresponen als professors. En aquesta categoria hi incloem les aportacions que caracteritzen el director com una persona que resol problemes quotidians d'índole diversa³: avaries, inclemències meteorològiques, absències, mancances de material, etc.

g) Finalment, la categoria que denominem **Relació interpersonal-Clima de centre** recull les formulacions que destaquen la tasca del director consistent a relacionar-se amb la resta d'estaments de la comunitat educativa, a procurar que tothom se senti i treballi còmode i a gust en el centre. Es tracta d'actuacions que, en general, van encaminades a proporcionar una atmosfera agradable en el centre, en les quals el director ha d'actuar com un expert en relacions humanes. Aquesta categoria presenta els percentatges més elevats en els estaments EDI i DIR, mentre que els més baixos són per al professorat.

3.2.- Percepcions menors

Les categories que presenten percentatges entre 2,5% i 5% del total de respostes recollides són les següents:

a) **Gestor de recursos humans i materials.** Es considera el director com a gestor dels recursos que li arriben, fonamentalment, des de l'Administració. La idea de gestió també apareix en les tasques d'informar els diversos membres del col·lectiu (gestió de la informació) i de realització de feines administratives (gestió burocràtica) tanmateix, hem preferit mantenir-les separades perquè així les perceben els enquestats i perquè fan referència a realitats ben diferenciades dins la vida del centre. Algunes de les aportacions que es troben en aquesta línia són: "Gestionar i dotar de recursos (humans i materials) necessaris les iniciatives del Claustre" (DIR-100), "Atendre el manteniment del centre" (EDI-100), "Que el centre doni el màxim amb un cost mínim d'infraestructura" (PRO-218), "Per administrar bé els diners de l'escola" (ALU-53), "Per a ser gerents, com en una empresa" (PAR-205), "Per aprofitar al màxim els recursos que té al seu abast" (PAS-60).

³.- En aquest sentit, es correspon amb el rol del director que ANTÚNEZ (1991a) denomina "gestor d'anomalies i imprevistos"

b) La categoria **coordinar els diversos estaments de la Comunitat Educativa** recull les actuacions del directors com a coordinadors de les visions, concepcions i posicionaments diversos que els diversos estaments de la Comunitat Educativa adopten davant determinades situacions i també com a àrbitre en els conflictes entre interessos contraposats. En aquestes situacions, se'l veu com a garant dels interessos institucionals (col·lectius) per damunt dels sectorials (individuals, d'un determinat departament o cicle, etc.). Alguns exemples d'aquestes percepcions són: "per coordinar les accions i interessos de diversos estaments" (DIR-99), "per canalitzar els esforços comuns en bé de tota l'escola" (PRO-66), "Coordinació de les parts implicades en el centre: alumnes, inspecció, pares, mestres..." (PRO-75) i "un director ha de vetllar mantenir l'equilibri entre els grups de pressió del centre" (PAR-57). Les formulacions incloses dins aquesta categoria concorden amb un model d'escola participativa realitat que només s'aconsegueix amb el temps i partint de la corresponsabilització de llurs integrants, per la qual cosa, en certa manera, vénen a reivindicar una actuació del director com a "formador per a la participació". Així es desprèn de formulacions com: "per ajudar a la integració dels membres de la Comunitat Educativa" (PRO-88).

c) **Cap de turc.** Les formulacions englobades en aquesta categoria són extremadament gràfiques; cerquen sovint el recurs de la metàfora per referir-se a la situació del director, raó per la qual n'hem triada una de ben coneguda com a denominació de la categoria. S'identifica el director amb la persona que rep les conseqüències del disfuncionament del sistema. Els exemples que donem a continuació són altament il·lustradors d'aquesta situació: "cap de turc d'errors i deficiències del sistema/administració" (DIR-1), "per fer de filtre o de tap entre l'administració incompetent i els administrats, no tots competents" (DIR-6), "per responsabilitzar-se dels aspectes que queden pendents: seguretat dels alumnes, *encobrir*⁴ les faltes del professorat, etc." (EDI-26), "per rebre les *hòsties* quan surten problemes" (PRO-8), "per parar les patacades fortes dels pares" (PRO-184), "per adquirir les responsabilitats que un no vol i li encolomen" (PRO-43), "als mestres, per treure'ls les castanyes del foc; als administradors per tenir un responsable a qui carregar el mort" (PRO-195), "per ser el sac dels cops" (PRO-267), "per donar la cara" (ALU-101), "per cobrir la incapacitat de l'Administració, amb bona voluntat" (PAR-54).

d) **Supervisió. Control.** La realització de la supervisió educativa és una de les atribucions per a les quals perceben que serveixen els directors, particularment ALU i PAR. A bona part de les formulacions s'observa que la idea de control es correspon més amb el significat propi del mot: "exercir una influència directiva o restrictiva sobre quelcom" més que no pas al procés tècnic de considerar els resultats assolits en relació als objectius inicials proposats per tal de prendre les mesures correctores adient; més concretament, és entès com una limitació de la capacitat de lliure albir de l'individu per tal que s'adeqüi a les normes i hàbits institucionals. Arran dels resultats, sembla que els destinataris primordials d'aquest control són els professors. Vegem-ne alguns exemples: "recordar les seves responsabilitats als qui ho necessitin" (EDI-178), "supervisar la tasca del personal docent" (PRO-105), "complir i fer complir les normes vigents" (PRO-121), "per poder denunciar quan algú no compleix" (PRO-293), "encarregat d'exigir el

⁴.- La distinció d'aquest mot de la resta del text correspon a l'autor. En la transcripció hem canviat les cometes per la lletra cursiva per tal d'evitar confusions amb el mateix signe gràfic ja emprat per indicar citació literal..

compliment de les normes, horaris, tasques, tutories, etc." (PRO-330), "per tenir control de professors i alumnes" (ALU-11), "per controlar que els professors compleixin" (PAR-177), "per supervisar el funcionament general del col·legi" (PAS-56) i "controlar l'actitud del professorat envers les seves classes" (RMU-36).

e) La funció d'**assessorar, ajudar i facilitar les tasques** als diversos col·lectius que es troben en el centre (pares, alumnes, professors, etc.) és reconeguda de forma general tot i que amb connotacions diverses segons la situació perceptual (procedència dels perceptors i dels destinataris de l'ajut o assessorament reclamat). Hi apareixen funcions diverses com a dinamitzador de la formació permanent del professorat, ajut en la tutoria d'alumnes, conseller dels pares, etc. Curiosament, els propis directors no perceben que aquesta sigui una de les seves ocupacions principals (no hi ha cap resposta de DIR inclosa dins d'aquesta categoria) mentre que PRO, ALU i PAR presenten les xifres més elevades. Vegem-ne alguns exemples: "defensar els professors davant les famílies" (EDI-77), "potenciar l'educació permanent dels professorat" (PRO-134), "ajudar al desenvolupament professional dels professors" (PRO-146), "facilitar la feina del professorat" (PRO-237), "per recórrer a ells quan tens algun problema en el centre" (ALU-26), "per ajudar, amb la seva experiència, els professors novells i, fins i tot, els professors experimentats" (ALU-97), "per ajudar els pares i els alumnes" (PAR-40), "ajudar i assessorar mestres i pares quan ho necessitin" (PAR-78), "donar formació pedagògica i ajut professional als companys" (PAS-44).

f) **Gestor de la informació.** El doll d'informació (escrita, telefònica, relacional, etc.) que es genera en centre escolar és molt considerable i, sobretot en els centres de primària, que habitualment no compten amb personal auxiliar, la tasca del director consistent a, en primer lloc, informar-se i, després, transmetre i fer arribar la informació als seus destinataris, és especialment valorada per PAR i PRO. Algunes mostres de les percepcions que destaquen aquestes activitats són: "canalitzar i difondre informacions" (DIR-7), "transmetre les propostes de l'administració" (PRO-126), "informar el claustre perquè les decisions es prenguin conjuntament" (PRO-326), "informar-se i estar al corrent de tot el que passa en el centre" (ALU-22) "comunicar tot tipus d'informació als alumnes" (ALU-91) i "per informar l'APA i el Consell Escolar" (PAR-53).

g) **Marcar la línia del centre.** La necessitat que el centre tingui uns criteris d'actuació estables (plantejaments institucionals) i el paper que ha de jugar-hi el director en la dinamització i impulsió dels processos d'elaboració constitueix una qüestió a bastament debatuda. Això no obstant, les aportacions que incideixen en aquesta línia no ho fan tant en l'elaboració de documents concrets (PEC, PCC, etc.) sinó que destaquen la necessitat, emanada del sentit comú i de la coneixença directa de les rutines de funcionament dels centres, que els directors es responsabilitzin d'establir (no entrem ara en quin ha d'ésser el procediment d'elaboració) uns criteris bàsics de funcionament de la institució (anomenats, genèricament, línia de centre) i, qüestió més important, garanteixin que es duguin a terme i passin a formar part de l'actuació quotidiana del centre. Els estaments que més destaquen aquesta actuació del director són EDI i PAR. Vegem-ne alguns exemples: "motivar i ordenar el desenvolupament d'un projecte global d'escola" (DIR-35), "tenir una visió àmplia del centre, que ho abracci tot" (DIR-45), "marca una línia pedagògica de centre" (EDI-82), "vetllar perquè el centre segueixi una línia pedagògica comuna" (PRO-85), "fer que tothom vagi a una" (PRO-139), "complir i fer complir l'ideari del centre" (PRO-145), "recopilar els diferents criteris aprovats pel Claustre o les Juntes d'Avaluació" (PRO-320), "assenyalar les línies educatives que ha de seguir el Claustre" (PAR-27), "coordinar

l'elaboració de l'ideari del centre" (PAR-100), "donar cohesió al PEC elaborat per la Comunitat Educativa" (PAR-162) i "marcar uns objectius i una línia de treball" (RMU-1).

Altres actuacions que també es valoren en els directors, amb percentatges entre l'1% i el 2,5%, són la **gestió burocràtica** de tota la paperassa del centre, l'**atenció a les queixes i propostes** provinents dels diversos sectors de la comunitat educativa; el **manteniment de l'ordre i la disciplina** i el **foment de l'hàbit de treball**. Finalment, amb percentatges d'ocurrència inferiors a l'1%, hi figuren actuacions encaminades a garantir els mínims per treballar dignament (aspecte destacat sobretot pels professors), donar una imatge positiva del centre, tenir una actuació modèlica de cares a la resta del professorat, la reivindicació de millores (materials, disminució de la ràtio, augment de la plantilla docent...) davant de l'Administració, el fer-una-mica-de-tot⁵ (percepció gairebé exclusiva de DIR), el lideratge de l'equip directiu, la presidència de les reunions dels òrgans col·legiats i l'execució dels acords presos en aquests òrgans.

4. Conclusions

Arran dels resultats exposats, es posen de manifest els aspectes següents:

1. Arran de l'elevat nombre de qüestions que es plantegen, es fa patent la multidimensionalitat de l'actuació dels directius així com la varietat d'actuacions que realitzen, algunes de les quals obeeixen a plantejaments no sempre conciliables: per una banda se li demana que "dirigeixi, condueixi i mani amb seguretat el centre" i, per l'altra "que actui com a "engrescador i il·lusionador dels companys".
2. En considerar les aportacions fetes a les diverses categories per part dels diversos estaments, s'observen diferències considerables pel que fa a la importància atorgada. En les set categories principals, entre d'altres matisacions, tenim que:
 - a) Hi ha un notable grau d'acord entre els diversos estaments (llevat dels alumnes els quals presenten un percentatge cinc vegades inferior a la resta) pel que fa a la importància assignada a les tasques de *coordinació pedagògica*.
 - b) Els membres de l'equip directiu i els professors donen una major importància (el percentatge d'ocurrència és doble respecte dels altres estaments) a la funció de *representació del centre* exercida pel director.
 - c) Els membres de l'equip directiu presenten els majors percentatges pel que fa a l'actuació dels directors com a *dinamitzadors d'innovacions*. Les puntuacions més baixes, en canvi són dels alumnes i dels representants municipals.
 - d) Hi ha una notable coincidència entre els diversos estaments pel que fa a la importància atorgada a l'*organització del funcionament quotidià* del centre. És curiós, tanmateix, que els estaments que tenen el centre com a lloc de treball habitual (PRO i PAS) siguin els qui presenten puntuacions més baixes.
 - e) Els estaments docents (DIR, EDI i PAS) presenten puntuacions més baixes que la resta d'estaments en la categoria que identifica el director amb un *superior jeràrquic* propi d'un model de direcció vertical amb una forta autoritat sobre la resta de personal.

⁵. – Com a denominació genèrica de la categoria emprem una expressió extreta directament d'un dels qüestionaris (DIR-14). Ens referim a la tasca inconcreta del director consistent a anar fent allò que es presenta, sense una planificació prèvia. Altres expressions, la majoria metafòriques, per referir-se a aquest mateix fet, extretes totes de DIR, són un "toca-totes-les-tecles" (31), "fer de bomber" (43), "fer tot el que els demés no volen fer" (66), "el comodí de totes les feines" (91), "ser Déu: ser a tot arreu al mateix temps" (114) i "remenar tots els fils" (120).

f) Els directors i els alumnes són els qui concedeixen més importància a l'actuació dels primers com a *solucionadors de problemes quotidians*: imprevistos, avaries...

g) Finalment, pel que fa a la relació interpersonal i la creació d'un bon clima de centre s'observen dues tendències ben clares pel que fa a aquesta banda de puntuacions: DIR, EDI i PAR presenten percentatges entorn del doble de la resta d'estaments.

3) Pel que fa a la resta de categories cal destacar que els directors presenten un percentatge excepcionalment alt a la categoria *cap de turc*; els professors a la *gestió de la informació*; els alumnes a les categories *mantenir l'ordre i la disciplina*, *facilitar ajuda*, *assessorament i atenció personal als diversos estaments* i els representants municipals al CE a la *supervisió i el control*. Per que fa a la funció *marcar línia de centre* els estaments DIR, EDI i PAR coincideixen a presentar els percentatges més alts.

4) Arran de tot això, es posa de manifest que les percepcions que els diversos estaments de la comunitat educativa tenen de l'actuació dels directors presenten diferències considerables, les quals, d'una banda, són imputables al rol que exerceixen i, d'altra banda, constitueixen un reflex dels factors mentals (concepcions, creences, actituds, expectatives, etc.) dels diversos actors organitzacionals entorn del què ha de ser i per a què ha de servir un director i, en definitiva, del model de direcció (alguns com a manifestació d'allò desitjat, altres com a crítica o reacció a disfuncions observades en el sistema actual).

5) En aquesta tessitura, l'anàlisi realitzada ens ajuda a comprendre l'existència de diverses posicions i maneres de vivencial un mateix fet (l'actuació d'un director), arran dels quals, partint de la concepció d'un centre educatiu com a comunitat, es posa de manifest la necessitat d'avançar en la delimitació d'uns plantejaments comuns o, dit d'una altra manera, en la creació d'una cultura compartida.

Des d'aquesta perspectiva, s'obtindrà un major desenvolupament i cohesió institucionals quan la pròpia actuació dels directius quedi ben delimitada dins uns paràmetres coherents amb el model organitzatiu que la sosté, es faci explícita i s'articuli en el si d'un discurs educatiu i doni compte de les actuacions realitzades i dels criteris que les inspiren als diversos sectors de la comunitat educativa tot mantenint un equilibri adequats entre les diferents postures i intentant avançar vers posicions integradores. Únicament així es pot anar construint un veritable lideratge institucional impulsat per un afany de servei i millora a la comunitat que compti amb el recolzament i el reconeixement dels diversos sectors de la comunitat educativa.

GIRONA, març del 1996

5. Bibliografia

- ÁLVAREZ, M. (1988):** *El equipo directivo (Recursos técnicos de gestión*. Ed. Popular, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (1992b):** "El director de la Reforma. Perfil y funciones". **ÁLVAREZ, M.** (Coord): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Ed. Escuela Española SA, Madrid, pp 59-89
- ANTÚNEZ, S. (1991):** *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'ensenyament primari a Catalunya*. Universitat de Barcelona. Tesi Doctoral inèdita.
- ANTÚNEZ, S. (1994):** "La actuación" a **GAIRÍN, J. i DARDER, P.:** *Organización de centros educativos*. De. Praxis, pp.329-344
- BERNAL, J.L. (1991):** "Aspectos legales". *Cuadernos de pedagogía*, núm 189, febrero, pàg. 20-25.
- CISCAR, C. i URÍA, M.E. (1986):** *Organización escolar y acción directiva*. Ed. Narcea, Madrid.
- GAIRÍN, J. (1990):** "Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales". *Ier Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar. Actes II*. Barcelona, 26-28 novembre. pp. 114-130
- GAIRÍN, J. (1995):** "La actuación de los directivos" a **GAIRÍN, J. i DARDER, P.:** *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Praxis, pp.19-47
- ROTGER, B. (1982):** *Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo* Ed. Escuela Española, Madrid.
- RUL, J. (1986a):** "La Funció Directiva", a GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Curs experimental de directors de centres públics*" Unitat Temàtica del Curs de Formació de Directius. 1.3.1., Barcelona.
- SARRAMONA, J., GAIRÍN, J. i FERRER, F. (1991):** *Participació i direcció escolar. Un estudi de l'aplicació de la LODE a Catalunya*. Document policopiat
- TEIXIDÓ, J. (1995):** *Percepcions i expectatives entorn dels directors de centres escolars*. Tesi doctoral inèdita. UAB
- TEIXIDÓ, J. (1996):** *Els factors interns de la direcció escolar*. Servei de Publicacions de la UdG. (em premsa)

