



La situación de la dirección escolar en España

Joaquín Gairín Sallán y Diego Castro Caecero

Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza
obligatoria en España.

Antonio Montero Alcaide

Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español.

Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España

por Joaquín GAIRÍN SALLÁN y Diego CASTRO CAECERO
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Claves actuales en la gestión de los centros educativos

Este artículo presenta una investigación cuyo objetivo principal es diagnosticar de forma contextual las problemáticas fundamentales que afectan a la dirección y gestión de los centros educativos, sobre todo públicos, de enseñanza obligatoria en España. La revisión realizada coincide con Waite (2008) sobre los factores clave que caracterizan el tema de la dirección escolar en la actualidad, y que se pueden sintetizar en cinco rasgos principales que comentamos a continuación.

1. La dirección se ve implicada en todos los procesos que se producen en la escuela. Así, existe un amplio consenso en asociarla como factor clave en los procesos de innovación (Fullan, 2002; Marcelo, 2008, Ainscow y West, 2008), de mejora de los resultados académicos (Pont, 2008), de dinamización y perfecciona-

miento de los equipos docentes (Drago-Serverson y Pinto, 2006), en los sistemas de calidad (García, 2006), o para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje (Elmore, 2000). Constatar la importancia transversal de la dirección de las instituciones supone el reconocimiento de las funciones que han venido realizando los líderes escolares, aunque también suponga asumir la diversidad de tareas, roles y perfiles que se requieren para desarrollar exitosamente los diferentes retos que se les plantean. La función directiva es cada vez más compleja y difícil, como dice Hopkins (2009). Es compleja por las múltiples responsabilidades a las que hay que atender y difícil por las presiones del actual contexto. Por otra parte, sus responsabilidades se plantean de forma acumulativa a lo largo del tiempo; es decir, a las tradicionales funciones como la administración de los recursos o la gestión económica, se van añadiendo otras como el liderazgo pedagógico, el

liderazgo de los procesos de cambio, favorecer el desarrollo y la transformación de las personas que conforman la comunidad escolar o actuar como un líder comunitario (Navarro, 2009).

2. La dirección escolar se presenta como una profesión poco atractiva. Las evidencias contrastadas por el estudio de la OCDE (Pont y otros, 2009) indican que los posibles candidatos se desaniman por la pesada carga de trabajo y por el gran número de responsabilidades a las que deben hacer frente. Otros factores que se señalan se relacionan con la incertidumbre que rodea a los sistemas de reclutamiento, las escasas perspectivas de desarrollo profesional, las poco atractivas condiciones salariales del puesto (San Antonio, 2008), y las escasas posibilidades para construirse una carrera profesional, pues ésta queda al arbitrio de innumerables políticas y circunstancias diversas.

3. La autonomía institucional se convierte en un requisito deseable para el desempeño eficaz de la dirección. Los sistemas con poca autonomía convierten a la dirección escolar en una pieza más del engranaje administrativo, donde los directivos se convierten en administradores de los intereses del propio sistema y su autonomía queda restringida a los dictados de la normativa (Gairín, 2008; Pont, 2008). Los escenarios de mayor autonomía institucional proporcionan más sentido a la autonomía profesional de los directivos, al permitir planificar de acuerdo a una realidad específica, tomar decisiones políticas y técnicas, y desarrollar colaborativamente un proyecto de escuela. La investigación de Woods (2004)

apunta que la autonomía de los líderes escolares debe quedar claramente especificada en lo que denomina patrones de actuación de la dirección, especificando tres factores clave: definir los espacios de competencia de la dirección, determinar las condiciones en las que se ejerce el cargo y la capacidad real de decisión y, finalmente, delimitar los aspectos evaluables de su tarea y sus logros.

4. La dirección actual debe establecerse bajo parámetros participativos. Este es un principio muy extendido y desarrollado en la literatura especializada actual y de los últimos años (Fullan, 2002; Woods, 2004; Murillo, 2006; Pont y otros 2009, etc.), aunque otra cosa muy distinta sea el nivel de logro real conseguido tal y como ya reconocieron Waite y Nelson (2005) cuando afirmaban que “los equipos directivos están sometidos a fuertes presiones políticas y contextuales que dificultan el ejercicio de un liderazgo instructivo y los abocan, por el contrario, a un desarrollo burocrático, gerencialista y perpetuador de su función”. La tradición centralizadora y de escasa autonomía institucional provoca en la práctica direcciones unipersonales de estilo autoritario que han pervivido durante años en las escuelas. Sin embargo, consideramos la educación como una práctica social, que se desarrolla en contextos sociales y que se organiza colectivamente, parece tener poco sentido una perspectiva individualista de la dirección. La misma OCDE en su estudio sobre la mejora del liderazgo escolar insta a reforzar el concepto de equipos directivos en las políticas nacionales, crear incentivos para recompensar la participación y extender la formación y el desarrollo

llo profesional a mandos intermedios y posibles futuros líderes escolares (Macbeath, 2005; Pont, y otros, 2009). Distribuir el liderazgo, tal y como apunta Leithwood (2007), entre diferentes personas y estructuras organizativas, puede ayudar a mejorar su eficacia y a superar los desafíos a los que se enfrentan en la actualidad las escuelas.

5. La dirección requiere un desempeño cada vez más profesional, en coherencia con las situaciones descritas hasta ahora. La profesionalización pasa por activar políticas de diversa naturaleza y amplitud que afecten tanto a los factores externos de la dirección (reconocimiento de la profesión, capacidad de actuación, revisión de las condiciones laborales y evaluación del desempeño) como a los internos (motivación autoestima, afirmación personal, etc.); asimismo, requiere activar actuaciones sobre los líderes escolares como, por ejemplo, la formación inicial, el perfeccionamiento continuo y la creación de espacios y foros, más o menos formalizados, para la interacción y el debate profesional (Navarro, 2009).

2. Metodología

La metodología de la investigación es de carácter descriptivo y se ubica bajo un enfoque cualitativo. La entrevista semiestructurada es el instrumento fundamental en la obtención de los datos. Las dificultades de los estudios etnográficos ya descritas en los trabajos sobre desarrollo docente de Akerlind (2008) nos han llevado al diseño de una entrevista de gestión electrónica y presencial a partir de una plantilla que respeta las cuestiones de procedimiento de

las entrevistas semiestructuradas. Su esquema queda recogido en el Anexo 1.

La muestra final se estableció utilizando criterios no probabilísticos basados en la representatividad de los informantes y utilizando el modelo de muestreo teórico (Flick, 2004). La entrevista se aplicó a cuarenta y cinco informantes pertenecientes a 4 comunidades autónomas: Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco, diferenciando: a) representantes de la administración y gestión general del sistema educativo, inspectores, coordinadores de servicios y cargos políticos (doce entrevistados); b) directivos de centros educativos incluyendo a directores, jefes de estudio y coordinadores de departamento o seminarios didácticos (dieciocho entrevistados); y c) investigadores, expertos y profesores universitarios del ámbito (quince entrevistados). La selección tuvo en cuenta para los perfiles a y b, la exigencia de una permanencia superior a cuatro años en el cargo actual y la representación similar de todos los especialistas y, para el perfil c, el que hubieran publicado, al menos, cuatro aportaciones sobre la temática.

Los criterios que se establecieron para finalizar el trabajo de campo fueron tres: a) saturación teórica: se deja de incorporar nuevos informantes cuando éstos ya no aportan datos adicionales, b) definición teórica: el marco de trabajo descrito en el contexto, los objetivos y las preguntas de investigación deben permitir decidir en qué punto se considera acertado el abandono del escenario de investigación para explotar y analizar los datos obtenidos, y c) perfiles completos: cuando se han tomado datos procedentes de todos los informantes.

El análisis de los datos fue un proceso complejo y claramente interpretativo, pues implicaba codificar y categorizar las unidades básicas de significado de todos los datos obtenidos. Esta estructura de comprensión y análisis se ha construido de forma complementaria entre planteamientos deductivos e inductivos y se ha desarrollado en 3 niveles (Vallés, 2003). El primer nivel de análisis identifica las unidades de significado más global utilizando un sistema de codificación abierta que segmenta la información en unidades coherentes de significado y crea una primera matriz básica de conceptos. El segundo nivel implica la interpretación textual a nivel meso entre las unidades globales y las unidades de significado más sencillas, utilizándose un sistema de codificación axial. En el tercer nivel, se intensifica el proceso de síntesis y significación identificando los segmentos textuales discernibles semántica, sintáctica o pragmáticamente mediante la utilización de un sistema de codificación selectiva. El proceso descrito trata, en último extremo, de descubrir ideas significativas y centrales, cuando las haya.

3. Análisis de resultados

Se presentan algunos de los resultados más destacados, que se organizan en cuatro ejes que constituyen otros tantos apartados.

3.1. Realidad y problemáticas en la gestión de los centros educativos

El primer elemento que aparece de manera reiterativa en el análisis de los datos son las relaciones entre la institución escolar y el contexto social. Se reco-

noce un desfase entre la realidad escolar y la realidad social, y, entre las formas de organizar y gestionar las instituciones escolares y las necesidades que se desprenden de las demandas cambiantes de la sociedad. Actualmente, afirma uno de los expertos, "la escuela se organiza con una mentalidad que responde a un modelo de sociedad que ya no comulga con la realidad actual. La diversidad social debe saber gestionarse a través de nuevos sistemas y enfoques, y superar las concepciones tradicionales del sistema y los centros educativos". Igualmente, apunta otro de los responsables del sistema, "todos hablamos de la globalización, pero al final seguimos dando clase, organizando la enseñanza y gestionando las escuelas como hace cincuenta años", dando a entender que el cambio real aún no se ha producido. Se presenta así la necesidad de un debate sosegado y amplio sobre el papel de la escuela en la sociedad actual, y, a partir de éste, la necesaria adaptación de las estructuras y el modelo de gestión de los centros educativos.

Un segundo elemento destacado en las entrevistas hace referencia a la autonomía institucional. Su desarrollo sigue siendo un reto para el sistema educativo español, que sigue debatiendo sobre la autonomía y que aún no ha materializado cambios reales, más allá de algunas iniciativas generales de autonomía curricular y algunas puntuales sobre el uso de las instalaciones y servicios en horario extracurricular, como ya afirmara Gairín (2008). Existe unanimidad entre los entrevistados para reclamar mayores cotas de autonomía, lo que refleja la constante aspiración a poder intervenir de

forma más efectiva en los ámbitos de actuación propios del centro educativo como, por ejemplo: en los aspectos de organización y distribución de los grupos de alumnos y de sus horarios, el diseño del currículum y sus innovaciones, las posibilidades de seleccionar, formar y promocionar al equipo docente, las decisiones sobre la distribución del presupuesto, etc. En definitiva, se reclaman mayores niveles de decisión y mayor margen de actuación “haciendo a los centros más responsables en la toma de decisiones e imputándoles más responsabilidad en los resultados”, afirma una de las directoras. Se remarca, en todo caso y de manera generalizada, la necesidad de vincular directamente y de manera proporcional el grado de autonomía a la responsabilidad a través de la rendición de cuentas a la administración educativa y a la sociedad. Las temáticas asociadas a la autonomía institucional no son sólo de tipo reivindicativo, también se vierten severas críticas a las distintas administraciones educativas en relación al permanente menoscabo y recorte de autonomía real de los centros. Se critica muy especialmente que las “administraciones controlen excesivamente todos los aspectos organizativos mediante una normativa cada vez más detallada y mediante actuaciones y exigencias administrativas permanentes a los centros a lo largo del curso escolar”. Especialmente, destaca la crítica de la doble moral respecto a la autonomía: “la aprobación de leyes que, si bien proclaman y reconocen el derecho a la autonomía, en la práctica la limitan y tutelan de forma cicatera”, comenta uno de los expertos entrevistados. Los planes de autonomía que promueven algunas

Comunidades Autónomas no pasan de promover la innovación didáctica y de ser un medio para conseguir recursos.

La tercera problemática que se menciona es sobre el modelo no profesional de dirección. Se ha instalado un modelo de dirección claramente “amateur” en el que la capacitación inicial o la experiencia previa en funciones directivas no se consideran elementos decisivos. El escenario se completa cuando se considera la escasez en la oferta de planes de formación permanente de directivos su orientación claramente administrativista y sin una vinculación directa con el reconocimiento profesional. El resultado de este modelo configura un perfil de dirección de estilo *primus inter pares* cuya influencia sobre la comunidad escolar es relativa: por un lado, su poder queda delimitado por una autonomía escasa y, por otro, por las propias autolimitaciones de formación y por las que implica ser un miembro del mismo claustro del profesorado que le elige. Como dice una de las directoras: “se palpa miedo a hacer cosas que luego van a repercutir en las relaciones cuando dejas la dirección”. Cabe aquí señalar la diferenciación entre centros de titularidad pública y privada: “la dirección de las escuelas privadas goza de mayor autonomía a la hora de sentirse libres y tomar decisiones”, seguramente debido a la falta de regulación específica y a la baja intervención de la administración educativa, en clara relación con el principio de libertad de enseñanza que defienden. El modelo dibujado hace que el acceso a la dirección en la enseñanza pública sea poco atractivo y que en bastantes ocasiones el proceso para la elec-

ción de un nuevo director o directora no cuenta con candidatos adecuados, obligando a intervenir a la Administración educativa con nombramientos provisionales, reforzando la idea de provisionalidad, falta de motivación y de imposición externa. La función directiva, y más en estos casos, se asume “sin preparación alguna en las habilidades y recursos propios del liderazgo educativo y de la gestión de los equipos docentes” en palabras de un inspector. Las consecuencias en el desempeño de la dirección resultan evidentes: el reconocimiento interno y externo de la dirección es muy escaso, y entre el profesorado el supuesto “ascenso no tiene atractivo alguno” según afirma el miembro de un equipo directivo. El desempeño de la dirección se hace así cada vez más complejo, al mismo tiempo que la lista de responsabilidades y funciones es interminable y los interlocutores son cada vez más exigentes. La intervención de la administración, las demandas de las familias, las constantes reformas, los requisitos burocráticos y los propios equipos docentes se convierten en presiones ante las cuales existe poca capacidad de actuación y poca capacitación dibujando un perfil de director con un liderazgo de baja intensidad.

Una cuarta problemática que se destaca es en referencia a la gestión del profesorado. Dentro de este amplísimo tema, el aspecto más subrayado es el sistema de provisión de plazas, especialmente en la escuela pública. El concepto decimonónico de “cuerpo de maestros” y “profesores funcionarios” implica una concepción laboral indefinida y un puesto de trabajo permanente y unas condiciones profesionales

muy favorables. Actualmente, no se considera que la jornada, calendario, salario y otras condiciones del trabajo docente sean negativas, más bien al contrario. Varios de los informantes recuerdan que, comparativamente con otros países de la Unión Europea, las condiciones laborales, incluidas las salariales, son más que competitivas. Por lo tanto, la problemática no se asocia tanto a las condiciones profesionales como a una carencia de sistemas de evaluación, formación institucional y rendición de cuentas efectivos.

La quinta problemática se refiere a los recursos disponibles e invertidos en el sistema. El debate en este punto está en valorar si el aumento presupuestario es coherente con el aumento de demandas del propio sistema (universalización de la enseñanza, diversidad del alumnado, atención a nuevos colectivos de inmigrantes, nuevas instalaciones e infraestructuras) y, sobre todo, con la distribución de las partidas correspondientes. Una de las responsables del sistema educativo apunta también la idea de que “la política del país no apuesta realmente por invertir en temas educativos, si se comparan los porcentajes destinados a la educación con otros gastos públicos: es evidente que nos movemos con presupuestos muy reducidos y cualquier financiación extra es una trampa porque suele implicar más burocracia y un papeleo inacabable”.

Las evaluaciones externas y la publicación de determinados indicadores de éxito han favorecido el debate sobre los resultados académicos, la efectividad de los logros escolares, el rendimiento y el nivel de éxito, generando “una mayor

visualización de los resultados escolares, una presencia excesiva e intencionada en los medios y una mayor e injustificada presión social". De todas formas, hablamos de una temática controvertida y recurrente por dos motivos principales: "primero, por el sentido y utilidad de las perspectivas comparativas que no consideran los factores contextuales; segundo, porque los resultados de nuestros escolares no son satisfactorios a pesar de las inversiones cada vez más notables de financiación" sostiene un inspector. Otra inspectora reflexiona sobre las evaluaciones externas: "Parece que se hubiera sustituido la ilusión (o el motivo de logro, que se decía antes), por la desilusión ante la anticipación de los malos resultados. ¿Está justificada esta decepción anticipada? ¿Se puede trabajar con esta falta de expectativas, o con este temor al fracaso?".

3.2. Ayudas externas a los centros orientadas a su mejora

Las respuestas ofrecidas por los entrevistados ante la pregunta sobre los sistemas y medidas de apoyo externo para resolver las problemáticas educativas planteadas en los centros educativos son muy dispares y diversas. La representación de la muestra de informantes de las diferentes regiones y el distinto desarrollo educativo de las mismas puede explicar la variedad de aportaciones realizadas, obligando a establecer una lógica de análisis dividida en dos variables diferentes: a) naturaleza del sistema de apoyo y ayuda, considerando apoyos puntuales (servicios) y apoyos más estables y mantenidos en el tiempo (programas); y b) que el agente sea la Administración

educativa (nacional, regional o local) u otros organismos de naturaleza privada o semiprivada. La relación de estas dos variables y sus respectivas modalidades dibuja una matriz de cuatro cuadrantes donde se podrían ubicar la mayor parte de los sistemas de apoyo del sistema educativo y social para la mejora de la escuela. Los programas y actuaciones sistémicas más perdurables en el tiempo son los promovidos por las administraciones educativas, especialmente las de ámbito nacional y regional. Destaca la ausencia casi absoluta de iniciativas promovidas por las administraciones locales.

Las propuestas de naturaleza prescriptiva son las primeras que cabe destacar. Uno de los responsables del sistema afirma que "las dos últimas leyes (LOCE de 2002 y LOE de 2006) han intentado introducir correctivos al modelo anterior pero con muy poco resultado, especialmente en lo referente a la mejora del sistema de dirección y gestión escolar, aunque que poco a poco se van incorporando mejoras". Ratifica esta opinión una de las directoras cuando afirma que las "nuevas leyes apuntan hacia un reconocimiento y mejora de la dirección escolar, estableciendo nuevas responsabilidades y no demasiadas compensaciones".

Otro de los resultados más relevantes hace referencia a los planes de capacitación y perfeccionamiento. Uno de los inspectores entrevistados resalta la actual y variada "oferta de formación por parte de las administraciones en las áreas de dirección, cargos intermedios y en recursos humanos y materiales". No obstante, a pesar de los avances en el ámbito de la

capacitación profesional, existe cierta coincidencia al afirmar que la oferta formativa es insuficiente o poco ajustada a las demandas reales, como apostilla un asesor “oferta existe, pero los programas formativos son claramente insuficientes a causa de su irregularidad y falta de continuidad”.

El tema de la dirección suele ser central y recurrente para todos los informantes, remarcado así la exclusividad, centralidad y esperanzas que asume respecto al cambio necesario. Se señala, por parte de un representante del sistema educativo y contrariamente a lo que opinan los propios directivos, que “la Administración ha realizado importantes esfuerzos en las últimas décadas para invertir en la formación de los directores y directoras como medio para apoyar una dirección y gestión más informada, preparada y profesional en los centros. Sin embargo, estos esfuerzos no siempre se han visto rentabilizados en sus resultados, debido a dos factores: el primero, es la falta de estabilidad y continuidad de sus destinatarios, especialmente en el sistema público, sin acabar de poder resolver el problema de la falta de candidatos y del sistema provisional de acceso a la dirección; y el segundo la falta de un modelo claro y coherente de formación, que integre adecuadamente la formación inicial y continua de los directivos, y que vincule bien la evaluación y detección de necesidades con la formación”. El mismo informante prosigue: “la administración ha ensayado también algunas fórmulas para hacer más atractivos los cargos mediante algunos incentivos aunque con resultados poco consistentes”.

Destaca también la promoción de planes y proyectos de innovación por parte de las Comunidades Autónomas para mejorar aspectos parciales del funcionamiento de los centros educativos. Las diversas iniciativas planteadas no siempre se muestran exentas de críticas; un experto apunta que “existe un interés por parte de las autoridades educativas para que los centros se sumen a las convocatorias relacionadas con el diseño de ‘proyectos de autonomía escolar’. En la mayoría de los centros escolares acogidos a esas convocatorias, la implementación de sus proyectos no ha servido más que para promover iniciativas centradas en la innovación didáctica que, en la práctica, no han supuesto avances en relación con el aumento de autonomía organizativa o de otra naturaleza”. Esta idea la remarca otro experto cuando afirma: “cada vez existen más convocatorias específicas de la administración que otorgan más capacidad de maniobra a los centros que se acogen a los planes establecidos; sin embargo, no se solucionan los problemas de fondo; es más, tales iniciativas obligan a burocratizar aún más el sistema educativo por la gran cantidad de papeleo que implica adscribirse al proyecto”.

Las iniciativas que ponen en juego las administraciones educativas desde un enfoque de servicio o de apoyo puntual se vinculan a la creación de servicios de apoyo como los centros de profesores, los servicios de apoyo, las unidades de asesoramiento o similares. Los entrevistados destacan que estos servicios se han ido adaptando a las nuevas necesidades que la realidad del sistema demanda. Así lo ilustra una de las inspectoras encuesta-

das cuando afirma: “los programas de ayuda que conozco son los de apoyo sistemático a la dirección y a los centros por parte de los inspectores de educación y de las titularidades de los centros”. Otra experta apunta que los recursos más efectivos del sistema son aquellos que se adaptan a las necesidades de los centros y que son capaces de asesorar en las “aulas de acogida, dar soporte en servicios educativos necesarios (adaptación de escolares, becas, servicios logísticos como transporte o comedor, etc.), maestros de soporte, comisiones de servicio para desplazar profesores y poca cosa más”. Las aportaciones referidas a los programas de otros organismos no dependientes de la administración pública son realmente escasos, citándose los centrados en temáticas referidas a: intervención en temas de violencia y drogas, evaluación del funcionamiento institucional, gestión de relaciones internacionales, inserción de alumnos extranjeros y orientación a profesores con estrés.

3.3. Mejoras internas para el cambio y la mejora organizacional

Las actuaciones promovidas a iniciativa de los centros educativos se han clasificado y desarrollado en tres apartados siguiendo, cuando se ha podido, la propuesta de Gairín (1999).

1) Las medidas que aplican las organizaciones educativas en relación a sus planteamientos institucionales son subsidiarias de las iniciativas políticas de promoción de los proyectos estratégicos impulsadas desde los gobiernos regionales tal y como se apuntó más arriba. Los proyectos institucionales acostumbran a

ser diseñados por los equipos directivos y docentes de los centros escolares siguiendo las directrices de la legislación vigente y con la supervisión de la inspección de educación. Uno de los expertos explicita que “existen modelos organizativos innovadores aunque escasos, de naturaleza voluntaria y poco generalizados en el sistema educativo; por ejemplo, las iniciativas de la escuela como una comunidad de aprendizaje; otras experiencias son los planes de innovación o los planes estratégicos de centro que incluyen propuestas para aumentar la autonomía institucional”. También se explicitan planes de acogida, planes de convivencia y aplicación de sistemas de calidad como la ISO y posteriormente la EFQM”. Al respecto de estos últimos sistemas, otra experta señala “...dan una visión integral de la gestión, anteriormente inexistente en la mayoría de los centros, que ha permitido ‘poner la casa en orden’ (...). Se han embarcado en la aventura de postularse en la presentación de reconocimientos y premios y ello les ha familiarizado también con la cultura de evaluación interna y externa”.

2) En relación a las estructuras organizativas, las iniciativas son muy abundantes y prueba de ello son las innumerables propuestas apuntadas por los informantes, que abarcan actuaciones en los recursos funcionales, materiales y, evidentemente, humanos. En relación a los primeros, un director destaca “las propuestas para reorganizarse de forma que se rompan esquemas antiguos, proponiendo configuraciones de horarios diferentes y modalidades de trabajo con el alumnado que superen y adapten las pro-

puestas del currículo a las necesidades del alumnado del centro”. En relación a los recursos materiales, existe una cierta coincidencia en afirmar que las dotaciones de recursos son cada vez más notables, aunque los informantes sean críticos con la forma de solicitarlos y gestionarlos. Posiblemente, las inversiones en nuevas tecnologías representan el capítulo con mayor dotación de recursos “las actuaciones para incorporar las TIC son muy diversas: formación específica para docentes, incorporación de aulas de recursos tecnológicos, generalización de la pizarra digital. Recientemente, el gobierno informó que todos los alumnos de 5º curso de primaria tendrán un ordenador portátil”. En lo que respecta a las iniciativas orientadas a los recursos humanos, diferenciaremos entre las que se orientan al alumnado y sus familias y las que tienen por objeto al profesorado. Sobre las primeras hay que destacar, especialmente, todo tipo de sistemas de adaptación a la diversidad del alumnado.

En lo concerniente al profesorado, se plantean sobre todo iniciativas de ampliación de plantillas: “tenemos profesores de soporte, profesorado especializado en alumnado específico, especialistas en tecnologías, profesionales dedicados a la integración escolar y recientemente también se están incorporando educadores sociales con funciones de integración, mediación y dinamización”, comenta un inspector. Por otra parte se apuntan las nuevas orientaciones vinculadas “a modelos de formación más centrados en las competencias del profesorado y del equipo directivo; y a modelos de formación centrados en el centro escolar (...) con lo que

implica de refuerzo y apoyo a la cultura de centro”.

3) En lo que respecta a la dirección de los centros, las iniciativas presentan modelos de desarrollo y ejecución de las funciones organizativas. Hay agrupaciones de directivos escolares y asociaciones que permiten el intercambio profesional de experiencias y prácticas. También se apuntan las incipientes iniciativas de formación en el desempeño directivo: “ahora los directores que quieran pueden hacer una formación basada en módulos que son teóricos y prácticos”, apunta una inspectora de educación. Destaca también, entendemos que por la actualidad del tema, el abordaje de la temática sobre competencias. Una de las expertas afirma al respecto que “se han creado a nivel experimental alternativas interesantes centradas en la gestión de las competencias básicas y renovadoras del modelo tradicional de coordinación departamental. Los centros educativos aún están analizando las implicaciones de este nuevo modelo de competencias, sin tener muy claro sus ventajas ni tampoco hasta qué punto supone o no un cambio de modelo educativo, y cómo afecta ello a sus prácticas. En este momento, se mueven aún entre el desconcierto y la formación”.

3.4. Alternativas y propuestas para la mejora de los centros educativos

Las principales aportaciones se recogen sintéticamente a continuación.

A. Planificar e innovar en los centros. Se considera la planificación como uno de los aspectos clave que incluye, entre otras cuestiones:

Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza...

- Reorganizar la estructura de los centros para adecuarse y dar una respuesta adecuada a los retos actuales de la sociedad multicultural, del conocimiento y de la formación a lo largo de la vida.

- Revitalizar el Proyecto Educativo como propuesta institucional interna capaz de integrar de forma coherente y colaborativa las distintas posiciones ante la misión del centro educativo.

- Disponer de los planes de actuación que les afectan y que delimita la administración educativa con la suficiente antelación al inicio de las actividades escolares.

- La necesidad de promover e impulsar la innovación, como medida para adaptarse a las necesidades y cambios del entorno.

- Mejora organizativa en la aplicación de la sexta hora incorporada al horario escolar (horarios del centro, nueva distribución del personal, “tardes libres”...) en algunas comunidades autónomas.

B. Compromiso con la calidad. Al respecto, se menciona:

- Desarrollar nuevas competencias para la gestión del cambio y del conocimiento; además, de focalizar esfuerzos en la calidad de la gestión y en la gestión de la innovación. Se trata de supeditar los medios al fin, de no temer los medios que faltan, pero tampoco perderse en ellos y perder los fines.

- Formar a la dirección de los centros, apoyando su ejercicio con enfoques más

coherentes y que integren el perfil de funciones demandado, el apoyo al liderazgo ejercido, y el desarrollo de las competencias necesarias. Paralelamente, se deben reforzar la formación inicial y continua existente y la evaluación del desempeño.

- Influencia de los movimientos de calidad y mejora capaces de crear otra “cultura” o estilo de trabajo más orientado hacia el alumno, familia, y resultados.

C. Formación y Carrera profesional docente. Se trata de mejorar la situación actual del profesorado que se encuentra en activo en los centros educativos, reforzando la formación:

- Una formación inicial distinta a la actual para el profesorado de secundaria, con contenidos en didáctica, organización escolar, psicología y nuevas tecnologías didácticas, que fomenten las relaciones positivas y la comunicación frente al orden y la rigidez predominantes en la situación actual.

- Una formación específica, que les haga competentes en los procesos de gestión colectiva. Esta formación inicial y permanente debe considerarse como un requisito básico e imprescindible para quienes vayan a desempeñar tareas de dirección y coordinación en centros.

- Adecuar los planes de formación del profesorado.

- Crear y desarrollar planes de carrera que permitan el desarrollo profesional real de los equipos directivos y del profesorado.

- Garantizar unas condiciones laborales positivas y, al mismo tiempo, velar por la carrera y el desarrollo profesional de los docentes. Una carrera docente bien planteada que no homogenice por igual a todo el profesorado, que premie a los buenos profesionales, que tenga en cuenta las medidas de conciliación laboral y familiar y que entienda la actividad laboral como una actividad necesaria personal y socialmente.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de nuestra investigación sintonizan en términos generales con el último informe de la OCDE (Pont y otros, 2009) sobre las políticas y prácticas en la dirección escolar contemporánea y reiteran diagnósticos y falta de medidas para su solución (Feixas y Castro, 2004; Viñas, 2008).

La descentralización y desconcentración de los sistemas educativos debe aumentar la autonomía de las instituciones escolares y, a su vez, la autonomía de sus profesionales y especialmente la de los equipos directivos. En España, y como viene sucediendo en otros países europeos (Hopkins, 2009), se han ido aplicando políticas a favor de la autonomía escolar que inciden en la dirección escolar (Meuret, 2004). Los líderes escolares en entornos de mayor autonomía adquieren mayor capacidad de decisión, pero también mayores responsabilidades. Las decisiones no se adoptan por imperativo de la Administración, lo que amplía la capacidad de actuación del director y pone de relieve su profesionalidad aunque también conlleva los riesgos sobre los

resultados y logros que éste consigue. Una de las opiniones más compartidas por los tres perfiles de informantes entrevistados en nuestra investigación es que la autonomía es todavía una asignatura pendiente, sin el desarrollo de la cual no se podrán observar avances significativos en otras áreas de la gestión institucional como la profesionalización de los equipos directivos o la rendición de cuentas. Pudiera ser que la existencia de una dirección muy administrativista, y poco centrada en lo pedagógico, haya influido en el poco aprovechamiento de la autonomía existentes (Gairín, 2008); también el que no se hayan considerado ni los espacios de competencia, ni las condiciones en la que ésta se desarrolla ni los modelos de evaluación, tal y como apuntan Drago-Saverson y Pinto (2006). En definitiva, el tipo de autonomía educativa practicado en España ha sido de tipo nominal y no ha calado ni en los centros ni en los profesionales que la siguen reclamando y desconfiando de las actuales iniciativas legislativas.

El modelo de dirección en España requiere reformas substantivas debido al nuevo perfil profesional que está adquiriendo el liderazgo educativo a consecuencia de las implicaciones que supone la dirección escolar en la actualidad marcada por la globalización, mayores responsabilidades, contextos multiculturales, orientación a la mejora de los resultados, pérdida de prestigio social de la educación y de sus profesionales, etc. En nuestro país se ha cronificado el debate sobre la necesaria adecuación del modelo directivo a las nuevas necesidades del sistema y los centros aunque en realidad pocos avances

se han conseguido al respecto. La diferencia se manifiesta mayor si nos comparamos con otros sistemas educativos que partiendo de situaciones similares llevan tiempo aplicando medidas específicas para la mejora de la dirección como sucede en el caso de Bélgica o Inglaterra. Nuestro estudio, en cambio, concluye que aquí todavía no se ha llegado ni siquiera a un consenso sobre qué alternativas adoptar o cuales deben ser las medidas más urgentes, siendo esta cuestión una de las más divergentes entre los diferentes perfiles de informantes. Recordamos que para asegurar un desempeño cada vez más profesional de la dirección deben tomarse medidas en diferentes direcciones como la formativa, la sociolaboral o la emocional (Hargreaves, 1998; Waite, 2009).

La dirección en España sigue siendo un destino poco atractivo al que sólo han accedido de forma voluntaria menos de la mitad de los directivos actualmente en ejercicio. Las evidencias de nuestro estudio coinciden con las de la OCDE (2008) cuando apuntan a que los candidatos se desaniman fundamentalmente por el exceso de trabajo y por las responsabilidades que supone el cargo, a lo que Navarro (2009) añade "y el escaso reconocimiento económico y profesional". Lorenzo (2005) considera que el liderazgo ejercido por la dirección sigue manteniendo un perfil "codiciado, ambiguo-engañoso, recetario y divorciado de la práctica". En cualquier caso estamos aún lejos de las propuestas de Hopkings (2009) cuando se refiere al líder escolar del futuro como un líder social y del sistema educativo o cuando consideramos el estilo distribuido

de liderazgo, muchas veces confundido con un estilo específico de dirección o con procesos organizativos más habituales como la delegación de tareas o la simple distribución de funciones. Hemos comprobado cómo esta confusión es mayor entre el colectivo de directores que entre los representantes de la Administración y los expertos entrevistados. En cualquier caso lo que sí resulta evidente es que aún queda mucho camino que recorrer hasta conformar una cultura de corresponsabilidad y de dirección distribuida como la propuesta por Macbeath (2005).

En el contexto señalado, parece pertinente incorporar el punto de vista de los autores sobre las temáticas tratadas, más allá de las opciones planteadas. Nos referiremos, brevemente y al respecto, a tres cuestiones que nos parecen claves: la naturaleza de los centros, su sistema organizativo y el rol de la Administración.

Los centros educativos son instituciones de y para la sociedad. Creadas y 'alimentadas por ella' deberían de vincularse más al entorno y estar más atentas a las necesidades de los usuarios. Cabe evitar, al respecto, la apropiación indebida que a veces hace el profesorado, grupos de padres, o entidades concretas de estas instituciones. Debemos entender la educación como un servicio público, que puede ser desarrollado por instituciones de naturaleza pública o privada, pero que no puede ni debe de renunciar a su apertura a todo tipo de ciudadanos, al desarrollo de valores democráticos y a la prestación de un servicio que atiende a todos y cada uno de sus usuarios en las necesidades que plantean.

La organización y desarrollo de centros contextualizados en el entorno y en relación a los usuarios precisa de marcos de autonomía importantes. Al respecto, se deberían de potenciar los compromisos explícitos (contratos o convenios marco con las instituciones educativas) y aumentar los procesos de evaluación y de rendición de cuentas. También se debería de permitir modelos organizativos y de gestión diferenciados, decididos por los centros educativos y enmarcados en proyectos institucionales explicitados, debatidos y aprobados por la Administración educativa correspondiente.

Por último, Administraciones más respetuosas con la autonomía institucional son aquellas que centran su actividad en la regulación básica, el control de resultados y en el apoyo a las instituciones. Reivindicamos así una normativa más general y con menor desarrollo operativo, más seguimiento *in situ* de la labor de los centros educativos y sistemas de apoyo centrados más en las necesidades de los centros que en las conveniencias del sistema educativo.

Dirección para la correspondencia: Joaquín Gairín Sallán, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. Edificio G6-247. Campus de Bellaterra, 08193. E-mail: joaquin.gairin@uab.cat

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 9.IV.2010.

Bibliografía

AINSCOW, M. y WEST, M. (2008) *Mejorar las escuelas urbanas* (Madrid, Nancea).

AKERLIND, G. (2008) Growing and developing as a university researcher, *Higher Education*, 55, pp. 241-254.

ELMORE, R. (2000) *Building a new structure for school leadership* (Washington, Albert Shanker editor).

DRAGO-SAVERSON, E. y PINTO, K. (2006) School leadership for reducing teacher isolation: drawing from the well of human resources, *International Journal of Leadership in Education*, 9: 2, pp. 129-155.

FEIXAS, M. y CASTRO, D. (2004) La formació del professorat al llarg de la carrera docent, *Fòrum, Revista d'organització i gestió educativa*, 5, pp. 14-19.

GAIRÍN, J. (1999) *La organización escolar, contexto y texto de actuación* (Madrid, La Muralla).

GAIRÍN, J. (2008) Autonomía, calidad y evaluación, en GARCÍA A. (coord.) *La autonomía de los centros escolares* (Madrid, Ministerio de Educación).

GAIRÍN, J. y VILLA, A. (1999) *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento* (Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto).

GARCÍA, A. (2006) El sistema de gestión de calidad y la dirección escolar, *Avances en Supervisión Educativa*, 4, pp. 1-13. Ver: http://adide.org/revista/images/stories/pdf_n4/ase04m08_garcia.pdf [Consultado el 4.1.2010].

HARGREAVES, A. (1998) The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 1: 4, pp. 315-336.

HOPKINGS, D. (2009) *L'emergència del lideratge del sistema* (Barcelona, Fundació Bofill).

LEITHWOOD, K.; MASCALL, B. y STRAUSS, T. (eds.) (2009) *Distributed leadership according to the evidence* (New York, Rutledge).

LORENZO, M. (2005) El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 49-58.

NAVARRO, M. (2009) *Desenvolupament professional dels directors al finalitzar l'exercici de la funció directiva. Treball de recerca inèdit* (UAB, Departament de Pedagogia Aplicada).

MACBEATH, J. (2005) Leadership as distributed: a matter of practice, *School Leadership and Management*, 25: 4, pp. 349-366.

Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza...

- MARCELO, C. (2008) Estudio sobre la innovación educativa en España, en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ S. (eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Madrid, Wolters Kluwer), pp. 513-522.
- MEURET, D. (2004) La autonomía de los centros escolares y su regulación, *Revista de Educación*, 333, pp. 11-39.
- MURILLO, F. J. (2006) Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4: 4e, pp. 11-24. Ver: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf> [Consultado el 3.1.2010].
- PELLETIER, G. (2003) *Formar a los dirigentes de la Educación* (Madrid, La Muralla).
- PONT, B.; NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2009) *Mejorar el liderazgo escolar. Política y práctica* (París, OCDE).
- PONT, B. (2008) Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares, en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ S. (eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Madrid, Wolters Kluwer), pp. 50-82.
- SAN ANTONIO, D. (2008) Creating better schools through democratic school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 11: 1, pp. 43-62.
- VALLÉS, M. S. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social* (Madrid, Síntesis).
- VIÑAS, F. (2008) Lideratge i direcció en els centres educatius, *Fòrum, Revista d'organització i gestió educativa*, 17, pp. 4-6.
- WAITE, D. (2008) Las limitaciones de nuestras formas organizativas, en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ S. (eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Madrid, Wolters Kluwer), pp. 29-50.
- WAITE, D. (2008) Tendencias en los estudios de liderazgo educativo en el ámbito anglosajón, en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ S. (eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Madrid, Wolters Kluwer), pp. 171-182.
- WAITE, D. y NELSON S. (2005) Una revisión del liderazgo educativo, *revista española de pedagogía*, 232, pp. 97-112.
- WOODS, P. (2004) Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 7: 1, pp. 3-26.

ANEXO 1: Esquema para la entrevista

LA GESTIÓN DE CENTROS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN ESPAÑA

REALIDAD Y PROBLEMÁTICAS DE LOS CENTROS (Presenta y analiza siete temáticas relevantes que afectan a la organización y funcionamiento interno de los centros educativos)	SISTEMAS Y APOYOS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SOCIAL PARA LA MEJORA DE LA RESPUESTA INSTITUCIONAL (Relaciona y comenta las ayudas externas puestas a disposición de los centros para colaborar en las respuestas que se puedan dar a las cuestiones identificadas en el punto anterior)	ACTUACIONES ORGANIZATIVAS Y DE GESTIÓN PARA ELCAMBIO ORGANIZACIONAL (Relaciona y comenta las actuaciones internas que las instituciones adoptan para responder a los retos vinculados a las temáticas identificadas como relevantes)
TRES IDEAS FUERZA , que describan lo relevante de la situación actual a nivel de organización y gestión de centros		
TRES IDEAS FUERZA , que describan alternativas deseables o en marcha relacionadas con la organización y gestión de los centros educativos de enseñanza obligatoria		

Resumen:
Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España

El artículo presenta una investigación sobre la situación de la dirección y gestión de los centros escolares en España desarrollada en el contexto del primer encuentro internacional de RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa en Iberoamérica). El estudio focaliza los condicionantes del sistema y sus problemáticas en relación a la dirección escolar para, posteriormente, identificar tanto los sistemas de apoyo externo existentes como las actuaciones organizativas internas que las instituciones promueven para responder a las problemáticas planteadas. Finalmente, profundiza sobre las posibles alternativas relacionadas con la organización y gestión de los centros educativos de enseñanza obligatoria. La obtención de los datos, fundamentalmente cualitativos, procede de las entrevistas a cuarenta y cinco expertos del sistema educativo español entre directores, inspectores, asesores, etc. El análisis de los datos destaca reflexiones entorno a la creciente importancia de la autonomía institucional, la necesaria profesionalización del modelo de dirección y de la carrera docente, la preocupación por los resultados escolares y la búsqueda de la eficacia del sistema.

Descriptores: Gestión escolar, enseñanza obligatoria, dirección, autonomía escolar.

Summary:
The current situation of compulsory education management in Spain

The article offers a research into the situation of management in the Spanish educational establishments carried out in the context of the RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa en Iberoamérica) first international meeting. The study focuses on the system determining factors and its major issues regarding school management in order to, subsequently, identify not only the current external support systems but also the internal organizational proceedings that institutions promote to respond to the issues raised. Finally, it deepens the alternatives related to the compulsory education establishments management. The data, mainly qualitative, comes from interviewing forty-five experts on Spanish educational system, such as head teachers, inspectors or pedagogical advisors. The data analysis emphasizes the reflections on the increasing importance of institutional autonomy, the necessary professionalization of the managerial and professional model, the concerns about the school results and the search of system effectiveness.

Key Words: School management, compulsory education, management, school autonomy.