

La mirada de los otros. El director escolar visto por el profesorado

Francisco Manuel Gago Rodríguez

Universidad de Oviedo

Resumen

Los institutos tienen una cultura organizativa específica que determina, en buena parte, la socialización del profesorado y articula una subcultura profesional docente que todo director lleva consigo cuando es nombrado (pues ha sido, es y seguirá siendo un docente). La cultura profesional docente forma parte indisoluble de la cultura organizativa. Constituye la dimensión de consolidación de valores y convicciones que van a caracterizar la dirección del centro. Evidentemente incluye ideas y concepciones sobre lo que significa ser director. Precisamente por eso resulta especialmente interesante desvelar dicha perspectiva con objeto de reflexionar sobre lo que implica y pueda suponer a la hora de contextualizar la función del director escolar, tal como se puede colegir de una investigación sobre la dirección pedagógica de los Institutos de Enseñanza Secundaria (Gago, 2004) cuyos hallazgos se exponen y analizan en este artículo.

Abstract

The Secondary Schools (I.E.S.) have an organizational specific culture. This culture largely determines the socialization of the professorship and articulates a professional teaching subculture that any school principal (that has been, is and will continue to be a teacher) carries with him/her when he/she is appointed. This subculture is an inextricable part of the organizational culture. It represents the dimension of consolidation of values and convictions which characterize the school management. Obviously it includes ideas and conceptions about being a school principal. For this reason it is especially interesting to explain such a point of view. The information about the teachers' opinion will allow us reflect on what means and implies the role of school principal. Such information is based on a research about the educational management in the I.E.S. (Gago, 2004). Their findings are presented and analyzed in this article.

«A menudo me pregunto por qué todo el mundo es tan propenso a generalizar. Las generalizaciones se demuestran ciertas en muy raras ocasiones, y casi siempre están equivocadas».
(Agatha Christie).

La socialización del director se realiza en los centros en relación con la cultura profesional imperante y la sociogénesis de la función directiva. Ambas determinan un contexto escolar específico que tiene bastante más influencia sobre la vida y el aprendizaje en la institución de la que pueda tener cualquier otra entidad (universidad, normativa, Ministerio, Consejería de Educación...).

La progresiva definición profesional de la función directiva ha venido dándose de forma paralela a la oficialización y delimitación de los conocimientos profesionales (de los que han venido siendo portadores y transmisores los propios directores). Se forja al tiempo que se funda y fija un *perfil directivo* a través de leyes y reglamentos, por una parte, y *especulaciones* teóricas, por otra, que tratan de ceñir los márgenes de una función en un estado de inconcreción pre-profesional.

Recíprocamente se va construyendo una cultura organizativa específica en los institutos: *débilmente articulada*, proclive a una *colegialidad fingida*, caracterizadas por aislamiento del profesor en su trabajo, exceso de normas burocráticas, sistemas de evaluación no dirigidos a la mejora de la enseñanza, etc. La comprensión y adquisición de esos patrones culturales de conducta y pensamiento garantizará el éxito en el proceso de integración en el grupo profesional y, por tanto, constituyen pautas de socialización tan fuertes que ignorarlos supone convertirlos en *currículum oculto* de gran calibre.

Forma parte indisoluble de la cultura organizativa y determina en gran medida la socialización del profesorado. De hecho articula una subcultura profesional docente que engloba las tradiciones sobre lo que realmente se valora, orientando a sus miembros hacia tales valores y creencias; instituyendo una tradición sobre esa base; haciendo explícitos los procedimientos operativos normales; estableciendo y aplicando sistemas de recompensa para quienes la sigan y personalicen; estableciendo patrones y pautas de cambio e innovación, etc.

Evidentemente incluye ideas y concepciones sobre lo que significa ser director: constituye la dimensión de consolidación de valores y convicciones que van a *caracterizar* la dirección del centro, puesto que todo director (que ha sido, es y seguirá siendo un docente) la tiene interiorizada cuando es nombrado. Precisamente por eso resulta especialmente interesante desvelar dicha perspectiva con objeto de reflexionar sobre lo que implica y pueda suponer a la hora de contextualizar la función del director escolar, tal como se puede colegir de una investigación sobre la dirección pedagógica de los Institutos de Enseñanza Secundaria (Gago, 2004) cuyos hallazgos al respecto vamos a exponer y analizar someramente.

Una cultura profesional de partida

La primera constatación es que el director escolar se ha socializado antes de ejercer su cargo en esa cultura profesional docente. Precisamente uno de sus rasgos distintivos es la falta de interés del profesorado por los temas organizativos: *«estas cuestiones organizativas del centro preocupan en abstracto y el profesorado percibe que el hurgar excesivamente en ellas es restarle autonomía e implicarle en tareas ‘burocráticas’ que están al margen de su función de ‘dar clase a un grupo de alumnos’»*. Los docentes no consideran las tareas organizativas como parte de su trabajo y, consecuentemente, consideran la dirección algo ocasional, algo que puedo dejar *«para volver a mi trabajo otra vez»*.

Esta cultura profesional docente *«carece de una idea de centro»*, tiende a no tenerlo presente, como cuerpo organizativo sistémico. Ignora que el profesor está incluido en un contexto mayor, de modo que *«prima la visión individual del profesorado, por encima de una visión global de la dinámica del centro»*. El docente suele abismarse en cuestiones de aula y materia, olvidándose de lo demás.

Así pues *«el director se ve inmerso en una cultura profesional y organizativa donde no existe ni costumbre, ni tradición al respecto, sino todo lo contrario: libertad de cátedra, celularismo, ‘laissez faire, laissez passer’, etc.»*. En su base está la clara influencia de un principio de *libertad de cátedra* mal entendido, que determina la visión del director, predispuesta por *«la ausencia de un compromiso colectivo con el centro: la actividad docente es individualista, cada profesor hace lo que cree más acertado y no está dispuesto a renunciar a la ‘libertad’ (de cátedra), entendiéndola como derecho individual y no como derecho colectivo a organizar y orientar la enseñanza del centro»*.

Por eso, las intervenciones recogidas permiten asegurar que la cultura profesional docente no deja demasiado margen de actuación a la dirección: *«el personal no se deja: [el director] choca frontalmente con el individualismo que dirige la práctica real dentro del aula (falsa libertad de cátedra)»*.

De hecho hay quien piensa que la práctica del director es eventual consecuencia de la cultura profesional académica asentada en los institutos que, a la postre, supone la relación dialéctica de dos filosofías sobre la finalidad del sistema escolar, educación o instrucción: *«se piensa que en un I.E.S. sólo se imparte materia sin entender que la actividad docente es otra cosa: EDUCAR»*

La ausencia de formación pedagógica, la socialización en una cultura profesional de *profesor especialista*, así como la propia organización departamental de los institutos determinan la clara *«incomprensión de ciertas decisiones del director sobre organización de períodos o actividades por*

parte de personas que no tienen ni idea de lo que es y lo que significa organizar un centro, y que lo ven todo facilísimo».

Igualmente la cultura profesional gravita sobre otros aspectos específicos que están determinando la práctica directiva y, por lo tanto, pueden considerarse causa y consecuencia del enfoque que el profesorado tiene sobre ella. Me refiero específicamente a la formación, el trabajo en equipo y la delegación de funciones.

Carencia de formación

Concretamente la falta de formación específica, sumada a la insuficiente formación pedagógica del profesorado de E. Secundaria, introduce la problemática de las necesidades formativas en un cultura profesional que sólo viene considerando necesaria la formación disciplinar y asocia (erróneamente) toda formación didáctica y/o pedagógica a los postulados de la *reformas* de turno, casi siempre objetados en estos contextos profesionales.

«El ideal sobre la gestión de la dirección exigiría una formación pedagógica de los directores, de la cual carecen casi en su totalidad. Pero para que pueda ser aceptada por el claustro debería sentirse como una necesidad el mejorar la formación pedagógica del profesorado. Desde diversos sectores muy poderosos (ámbito político y sindical) se atacó duramente, en su momento, a la LOGSE y a partir de ahí se ha venido dando un claro rechazo a los planteamientos psicológicos y pedagógicos».

En este sentido, un aspecto especialmente preocupante, puesto en evidencia ya por la LOGSE, es la falta de formación de quienes ejercen la dirección: *«falta de entrenamiento tanto del Equipo Directivo como de los Departamentos y Comisión de Coordinación Pedagógica para ponerse de acuerdo, unificar criterios y métodos de trabajo».* No hay que olvidar que sido aspectos ajenos a la formación inicial del profesorado y, en buena parte, también de la formación en ejercicio preocupada sobre todo de aspectos más concretos, como las propias materias, o más generales, como la filosofía de las reformas. Sirva de ejemplo la *«poca formación del director sobre el contenido y alcance de los Proyectos Curriculares».*

Insuficiente trabajo en equipo

Otro tanto ocurre con la escasa o nula tradición y práctica de trabajo en equipo, necesario en tantas actividades del ámbito educativo e indispensable

en la organización de un centro: *«el trabajo en equipo (con implicación de los Departamentos y el Equipo Directivo) es, a mi entender, la gran ‘asignatura’ pendiente’ en la dirección de los centros».*

Como además requiere la implicación de todos se erige dada la situación actual de los centros en una dificultad añadida, tal como veremos, puesto que *«aunque algunas funciones se diluyan entre los distintos miembros del Equipo Directivo da la impresión que el director asume personalmente muchas de las funciones de los demás componentes».* Lo cual es contraproducente, pues la dirección *«debe asentarse en equipos con capacidad para la toma de decisiones coordinadas sobre la acción educativa en contexto del grupo-clase (tutores, equipos docentes, equipos de orientación, etc.)».*

Este coprotagonismo debería comenzar en el propio Equipo Directivo. Ante la cantidad y variedad de tareas e intervenciones el recurso inmediato debería ser aplicar el principio de división del trabajo y abordarlas de forma compartida: *«existe una dificultad, casi diría humana, para abordar todas sus funciones. Añadiría también, que en mi centro muchas de las tareas son asumidas por el Equipo Directivo, no en vano hay tres jefes de estudios».*

Parece evidente que el director no puede ni debe sobrecargarse de tareas. En este aspecto, como en tantos otros del mundo escolar, se impone organizar debidamente el trabajo de modo que las estructuras funcionen y aligieren la intervención directiva: *«el ejercicio de la dirección pasa por asignar responsabilidades de coordinación y organizar equipos coherentes y dotarlos de capacidad para el trabajo en equipo, superando la concepción individualista y trabajando con y para el equipo».*

No es fácil, pues incluso aspectos como el tiempo o el esfuerzo tienen un papel estructurante del trabajo en equipo, ya que *«si la coordinación pasa por una toma de decisiones en equipos muy pegados a la práctica de aula (equipos educativos, por ejemplo) resulta evidente que hay que emplear un gran esfuerzo en reuniones de diversa índole, y esto es muy difícil en horarios con mucha carga lectiva que obligarán al profesorado a dedicar tardes a la coordinación. Como ha apuntado acertadamente: ‘más trabajo a cambio de ningún incentivo no parece admisible por los claustros’».*

Esfuerzos y tiempos que, unidos a la sensación inicial (y bastante perdurable, por cierto), de que las reuniones no arrojan “resultados“, son casi siempre motivo de pérdida de interés y abandono. *«Más trabajo a cambio de nada no suele ser admitido por los claustros. Además, las reuniones ‘sin resultados’ son muy desalentadoras y pueden conducir a la desmotivación».*

Necesidad de delegar tareas

El profesorado es consciente de la realidad y hace referencia a la necesidad de que la dirección sea una tarea compartida, *«extendida, pues difícilmente puede ser asumida por una sola persona»*: dado que *«su ejercicio ideal exigiría una dedicación plena superior a cualquier jornada normal de trabajo ('rol expansivo') por lo que ha de ajustarse a la realidad de nuestros centros actuales y, en institutos grandes, delegar muchas de las tareas en el Equipo (puesto que se llega a contar con tres jefes de estudios adjuntos)»*.

Dada la imposibilidad de realización completa por parte del director, se sugiere la posibilidad de delegar: *«creo que muchas tareas deberían delegarse en la Jefatura de Estudios, la Comisión de Coordinación Pedagógica y los Departamentos didácticos»*. Y es que se aprecia una tendencia a sobrecargar al director con todo tipo de tareas, muchas delegables en órganos específicos: *«velar, coordinar, supervisar... sí; pero sin desempeñar funciones que no le corresponden (para algo hay jefes de estudios y profesores). Por experiencia personal, creo que pocas cosas 'queman' tanto a un director como hacer de todo y tener que asumir constantemente responsabilidades ajenas»*.

Pensemos en aspectos como la coordinación curricular o el seguimiento del progreso de los alumnos, difícilmente asumibles sin una delegación que asegure su necesario cumplimiento. *«Creo que difícilmente podría un director albergar ese conocimiento con un mínimo de rigor. Debería delegar en otras personas y órganos: jefes de estudios, C.C.P., incluso Comisiones de profesores. Se trataría de delegar funciones, asignando responsabilidades a los cargos subordinados, a partir de un equipo 'sin fisuras' y superando el ámbito de las responsabilidades del cargo»*.

Sin embargo, no se peca de ingenuidad. Por una parte se advierte de prácticas, hasta cierto punto frecuentes, de indebido ejercicio de delegación de funciones.

- *«Se suele confundir la delegación con la dejación de funciones. Así, aunque el director no puede ponerse a investigar el rendimiento y progreso de los N alumnos del centro, no puede desentenderse de los datos de conjunto»*.
- *«Las posibilidades de la función pasan por delegar hasta llegar al profesor de a pie o al tutor, siempre y cuando la información obtenida del control se invierta en la toma de decisiones y el análisis»*.

Por otra, una supuesta *«falta de compromiso real y falta de profesionalidad, tanto en la labor de Inspección Educativa, como en la de los Equipos Directivos, Departamentos y profesorado»* Carencias crecientes y generalizadas en el mundo educativo que, en el caso del profesorado, se combinan con *«falta de implicación, pasotismo y prevailecimiento de una filosofía de los derechos (obviando los deberes)»*.

Una participación problemática

Asimismo, buena parte del profesorado participante observaba dos dificultades básicas en el ejercicio de la función directiva: *«asegurar la participación de la mayoría del profesorado en y la adopción de acuerdos y su puesta en práctica ('asignatura pendiente' del conjunto del profesorado)»*.

Escasa implicación del profesorado

La participación del profesorado aparecía como una condición reiterada en cada una de las tareas directivas analizadas:

- *«[Las posibilidades directivas] pasan por la actitud participativa de todos los implicados y la función del director aquí sería mínima, en todo caso, la de fomentar esa participación y dar todo tipo de facilidades»*.
- *«[Un director tendrá] muchas [posibilidades], a poco que el profesorado esté dispuesto a sentarse a hablar (que lo está, en su mayor parte)»*.

Participación que exige además, por parte del profesorado, *«la superación de la concepción individualista y, sobre todo, que perdiese de vista, en parte, la especificidad de sus asignaturas y se considerase dentro de un proyecto más amplio y ambicioso»*. Aunque también haya que tener en cuenta obstáculos provenientes del ámbito docente, empezando por la creciente tendencia a la *«retirada del profesorado hacia el aula»*, a la que se añaden otras, no menos importantes:

- *«La división interna de los claustros, en parte motivada por una crítica 'global' a la Dirección»*.
- *«La poca profesionalidad de algunos docentes que siguen 'ancla-*

dos‘ en antiguos sistemas, ‘las reformas no van con ellos‘ y sobre todo en determinadas áreas-materias-Departamentos».

- *«La apatía o desidia del profesorado, en general, y ‘cansancio’ de los ‘innovadores’».*
- *«La todavía poca estabilidad de plantillas: impide la implicación del profesorado en un Proyecto Educativo».*

Sea como fuere, toda una línea de opinión postula la implicación del profesorado (*«el consenso de los profesores siempre que sea viable»*) como requisito indispensable para el éxito de un director. Lo cual, desde la perspectiva del profesorado, conduce a la constatación de la progresiva pérdida de facultades del Claustro frente a la dirección: *«el profesorado y el Claustro han visto progresivamente mermadas sus funciones»*, tema al que los docentes parecen especialmente sensibles y que está determinando su creciente *«falta de representatividad y su incapacidad para tomar decisiones»*.

Sin embargo, parece que conseguir la participación del claustro no resulta fácil, el profesorado suele mostrarse reacio, quizá debido a una cultura profesional gestada a lo largo de años. De ahí que esa cultura tan arraigada pueda considerarse una de las principales limitaciones para el director, tal como señalan respectivamente una orientadora y un profesor.

- *«Es difícil consensuar con el profesorado dichos aspectos, porque mayoritariamente el claustro no suele querer implicarse en la vida del centro, al margen del concepto tradicional de enseñanza».*
- *«[Resulta difícil] romper el individualismo imperante en la actividad docente de todos los profesores».*

Problemática dialéctica Aceptación / Resistencia

Situación que, por extensión, introduce una noción compartida por buena parte de los participantes: *«realmente, los logros del director están condicionados en gran medida por la respuesta que encuentra entre los profesores, pero ésta depende también de cómo se lleven a cabo las diferentes actuaciones. Podemos hablar de una retroalimentación; por ejemplo, es importante elegir jefes de Departamento para la CCP que dinamicen el proceso, pero hay que tener muy en cuenta las opiniones de los distintos miembros de cada Departamento a la hora de decidir quién va a ser su jefe. No sirve de nada elegir a alguien afín a la dirección si luego no existe una bue-*

na comunicación con el resto de los profesores. Hay que buscar una especie de equilibrio».

Complementariamente, la cruz de esta problemática se deriva de la “teoría de la resistencia”: *«si no se está en la dinámica de la participación y se pone mucho énfasis por parte de la dirección, suele conllevar resistencias más o menos activas o pasivas por parte de profesores y alumnos»,* sobre todo de aquellas personas poco dispuestas a colaborar o renuentes al control.

Todo ello se complica por la propia naturaleza de las relaciones de poder en los grupos, de los que es buena muestra el Claustro. *«[La dirección está] determinada por las características del Claustro. En el momento en que alguien ponga en duda el discurso de la dirección y que su opinión sea valorada por los compañeros, habrá conflicto. La actitud del director ante el problema será fundamental (la mayor parte de las veces en vez de atajarlo lo complica, pues pretende llevar a la práctica su discurso sin tener en cuenta las opiniones divergentes)».*

En efecto, la fluctuación de *«las influencias de diversas y cambiantes relaciones ‘micropolíticas de la escuela’ suelen generar rechazos en algunos sectores, que luego se van extendiendo al resto del Claustro. Cuando determinados ‘grupos de presión y de poder en los centros rechazan la visión’ del director, es muy difícil combatirlo y superarlo, máxime cuando el director no tiene ningún interés en crearse problemas».*

Quizá por eso una tendencia natural de muchos directores sea eludir los conflictos, tratando de evitar, a toda costa, situaciones conflictivas (desde enfrentamientos personales, a situaciones difíciles, como reuniones con puntos problemáticos en el orden del día) y acomodándose en lo posible a todas las situaciones y corrientes de opinión. O al menos intentar sintonizar con los elementos que le secundan: es decir, una especie de acomodación al “status quo”. *«Todos los directores tienen una formulación personal que generalmente busca sintonizar con los elementos ambientales que permiten acceder al cargo y mantenerse con los mínimos quebraderos de cabeza».*

Reducir la función a la intervención formal no parece difícil: si quien ejerce la dirección se limita a cumplir la ley, *«sin esperar demasiado de la participación del profesorado»* no va a encontrar especiales problemas; pero si entramos en el campo de la búsqueda del consenso y la colaboración la cosa dista mucho de ser fácil. La opción cómoda, como bien apunta una profesora, suele evitar el conflicto inmediato, pero que a la larga lastra la vida organizativa, puesto que un centro dinámico es aquel que aprende a vivir con el conflicto.

«En general, los directores son personas que acceden voluntariamente a ocupar el cargo, por lo tanto tienen la máxima motivación y muchos entregan lo mejor de sus capacidades en la dirección del Centro y si algo no marcha bien se le dedica más esfuerzo si cabe, pero esto hace de la dirección una cuestión muy personal en la que, con demasiada frecuencia, se opta por el ‘no conflicto’ como forma de superación de las dificultades en una actividad que es, por sí misma, conflictiva y contradictoria. Porque la función directiva es conflictiva por naturaleza, y más cuanto más se acerque al ideal de dirección. Por eso no es extraño que muchos directores se vean extraordinariamente incomodados por la conflictividad del cargo y opten por la dinámica del ‘no conflicto’, donde todo se resuelve de aquella manera que menos moleste, que menos discrepancia genere o que conforme a los más críticos. Es evidente que esta estrategia hace más cómodo el cargo, pero es una perversión que poco a poco va alejando al Centro de sus finalidades y acaba por ‘morir de asfixia’»

Obviamente el profesorado que no ha tenido experiencias directivas se muestra más crítico con los directores que el profesorado que las ha tenido, de ahí la conveniencia de que el profesorado pase por cargos directivos. Igualmente queda claro, también, que los efectos de las prácticas directivas son más o menos patentes para quienes llevan cierto tiempo en el centro y, por tanto, conocen más y mejor su funcionamiento y organización.

«Es evidente que los directores de los centros se encuentran siempre en el punto de mira y siempre van a recibir críticas por parte de sus compañeros. Lo es también que las cosas se ven de diferente forma desde dentro que desde afuera. La práctica docente conlleva un cansancio respecto a ciertas acciones con las que no se está de acuerdo y cuyos efectos son más patentes con el transcurso de los años en un mismo centro».

La posición intermedia y aislada del director

Por otra parte, el perfil del director se muestra especialmente vago, difuminado según la consideración, bastante unánime, de que *«quizás la figura del director sea un poco ambigua, entre la Administración, los padres y el profesorado»*. En efecto, todo director va a depender del *«talante e ideas de profesores, alumnos y padres; en particular procedentes del desencanto resultante de una excesiva ‘formalización’ de procedimientos (con el consecuente gasto de energía) y de la hostilidad / presión / control que reciben de todos los demás estamentos (dirección, familias y alumnado)»*.

El profesorado lo percibe como *«una figura que se contempla desde una óptica especial: intermediario de la Administración ante los compañeros; jefe de personal; burócrata. Sin embargo no considero que sea esa su labor»*. Posición intermedia y aislada (se habla de *«la soledad de la figura del director»*) que supone un obstáculo evidente para el desempeño de sus tareas. A lo que habría que añadir, como se ha visto, *«la escasa colaboración de los otros miembros de la comunidad educativa»*.

Tomemos como ejemplo sus relaciones con los alumnos: mientras los directores suelen afirmar que, *«en la práctica real, dedicar tiempo a que el alumnado te pueda ver y abordar abiertamente, mostrando disponibilidad, es la función más agradable de la dirección: se habla habitualmente con ellos, en períodos de recreo y descanso»*; buena parte del profesorado lo pone en duda (*«realmente ¿es así?»*), o directamente afirma que, *«por lo general, el director no suele ser accesible al alumnado»*.

Buena parte del profesorado considera que esta posición de “intermediario” o “visagra” está más allá de cualquier estilo de dirección, por eso *«lo deseable es una presencia positiva de los directores, independientemente del estilo seguido, que forme parte de su labor de aliento a todos los sectores de la comunidad educativa»*. Igualmente se concede gran importancia a la creación de un clima de disponibilidad por parte del director para generar confianza en la comunidad educativa. *«Tendría que estar accesible a toda la comunidad educativa y encauzar las demandas que se le hagan desde los distintos sectores de la misma. Es importante ‘que se vea’ al director, no sólo el profesorado, sino también alumnos y padres. En el horario de atención a padres, también debería indicarse su accesibilidad para con los alumnos. Generaría más confianza en los alumnos, de que sus ‘quejas’ fueran atendidas»*.

Sin embargo, se reconoce que la creciente e ineludible burocratización de la vida institucional *«merma esa disponibilidad para estar con profesores y alumnos»*, pues obliga al director *«a dedicarse más al documento administrativo de turno que a mantener una presencia visible y cercana»*, dando lugar al distanciamiento y a la desconfianza por parte de quienes no se sienten debidamente atendidos por el director. Con el agravante de que, en ocasiones, pueda llevar asociado el evidente riesgo de caer (o lo que puede significar lo mismo, aunque no lo sea, hacer creer que se cae) en la “fachada ceremonial”, en un juego de las apariencias. *«El excesivo formalismo de algunos directores para poder acceder a ellos, desde cualquier sector de la comunidad educativa»* es algo que preocupa, y mucho, al profesorado.

El influjo de la Administración

En este ámbito no se deja de hacer mención, también, a la “esquizofrenia” profesional del director: a veces, un profesor más (*primus inter pares*) y, otras, un mero representante de la Administración ante sus colegas, según fluctúe su «*ambigua posición entre Administración y profesorado. Y siempre con el telón de fondo del temor a enfrentamientos con éstos o aquélla*».

Este tema de la relación del director escolar con la Administración, dada su importancia, merece una atención específica. La aportación de una profesora con experiencia directiva previa establece una panorámica general: «*El director está para supervisar, coordinar, tener iniciativas, apoyar las de otros, animar, tranquilizar, prever problemas, representar a todos los estamentos, dar la cara (por quien lo merezca) o colocar en su sitio a quien lo necesite... todo esto no tiene que suponer necesariamente una rebeldía ante la Administración, ni tampoco sumisión. Creo que la proporcionalidad se entendería así: si el cargo sirve sólo para obtener un sobresueldo, no hago nada; si entiendo que el sobresueldo hay que merecerlo, trabajo al servicio del centro esté o no de acuerdo con la Administración*».

Indudablemente el profesorado es consciente de que buena parte de la realidad que impone sus exigencias al director la establece la Administración educativa. Hasta el punto de que ideas y proyectos pueden verse seriamente obstaculizados por sus directrices.

«En efecto, el ideal sobre la dirección sólo existe antes de participar en un Equipo Directivo. La realidad se impone una vez que tienes la responsabilidad de un centro: no es otra que las condiciones anuales que te impone la Administración. La organización de un centro tiene que ponerse a disposición de las necesidades de los alumnos, pero esta idea se quiebra año tras año al ver como la organización de un centro queda supeditada a los vaivenes políticos, a la incompetencia en las altas jerarquías a la desorganización que rige la Consejería y, en último término, al dinero».

Influencias de una determinada filosofía administrativa

Es más, se piensa que no sólo se trata de unas determinadas directrices o de un funcionamiento más o menos incoherente, sino sobre todo de una filosofía específica, que la Administración aplica a la función directiva: «*la Administración sigue utilizando unos criterios organizativos de fines del XIX*». Consideraciones que vician su desempeño de tal modo que los directores se limitan a “*estar en función*” de sus designios. Por eso, parece nece-

sario que se logre una auténtica autonomía institucional y una “*profesionalización*” de la función.

«La Administración no quiere directores ‘con funciones’, sino directores que estén ‘en función’ y predispuestos a seguir las indicaciones del Servicio de Inspección y los responsables políticos de turno. Los directores no opinan, ni sugieren, ni hacen propuestas pues está mal visto. En esto coinciden las distintas Administraciones. O se profesionaliza la función del director y se concede autonomía a los centros, o cada vez estarán los directores y los Equipos Directivos a merced de los ‘listos y salvadores’ que se limitan a sacar partido a una concepción errónea de la Administración: pagamos un poco más al director y ya tenemos la posición ganada, y como de lo que se trata es de que todos los alumnos tengan buenas notas (calificaciones) y que no haya conflictos en la escuela pública...».

La cuestión de la remuneración económica específica de la función directiva merece una breve reflexión. Justamente una “*leyenda escolar*” en circulación desde hace años se refiere, precisamente, al hecho de que en el momento en que un profesor accede al cargo y recibe el suplemento económico correspondiente pasa a formar parte de la Administración (con mayúsculas, pues como funcionario siempre ha formado parte de ella); prejuicio también compartido por la propia autoridad educativa. Estos supuestos determinan que tanto profesorado y Administración, por una parte, como las personas encartadas, por otra, desarrollen esquemas de comportamiento acordes con ellos. Sea como fuere *«la función de la dirección no necesariamente se va a ejercer mejor porque esté retribuida económicamente».*

Pero hay otros aspectos directamente relacionados con la Administración que según los profesores determinan la posibilidad y el alcance de la dirección: *«la crisis de acceso, los contenidos y la pérdida de confianza en el marco actual en que se ejerce la función directiva».* Precisamente una línea de opinión advierte que para la Administración educativa el poder es algo que no se puede dejar en manos de los directores: *«El liderazgo es prestigio y poder: el prestigio se tiene o se va adquiriendo o reconociendo, pero el poder en las direcciones de los centros es un sueño. Este elemento (el poder) no se ‘puede dejar’ en manos de los directores, según la Administración».*

De hecho, la propia designación de un director parece determinar un obstáculo, puesto que *«cuando la dirección no está impuesta por la Administración, el director suele estar más motivado y asume con mayor entusiasmo sus ‘obligaciones’».*

Por ende, se aduce como dificultad añadida la «*forma de nombramiento y las reglamentaciones legales*», principalmente la disparidad latente entre acreditación para ejercer el cargo e idoneidad para desempeñarlo: no siempre quienes están acreditados en un centro para ejercer como directivos son los más apropiados para serlo y viceversa. Por tanto, en bastantes ocasiones, las personas que llegan al cargo quienes restringen su propia actuación.

- «*El requisito administrativo de la habilitación para el ejercicio de la función no ha mejorado nada la situación y ha impedido, en muchos casos, el acceso de aquellos que podrían desarrollar un auténtico liderazgo en el centro*».
- «*La carrera docente está perjudicando la buena marcha de muchos centros. Para ser director es necesario un cursillo de ‘clonación’ y la acreditación puede impedir el acceso a la función de personas personalmente cualificadas*».
- «*Imagino que [la dirección se ve influenciada] por la propia figura del director, puesto que, en muchos casos, sigue siendo imposición de la Administración. y no candidato elegido por al comunidad educativa; su talante, que sigue siendo el de hace veinte años (¿cuestión de edad?); el significado interno del término que hace que se consideren ‘los más, los inaccesibles’; y, la carencia de trabajo en equipo*».

Otras condiciones provienen de los propios institutos, aunque se es consciente de que guardan relación con las políticas educativas emanadas de la Administración: «*la dimensión del centro determina la dispersión de la docencia y dificulta la relación entre estamentos*». En efecto, el tamaño y complejidad de los centros parecen ser aspectos determinantes, tal como apunta una profesora del instituto más grande de Asturias.

«*En los centros grandes se dan algunos rasgos que pueden condicionar la labor del director:*

- *La dispersión de la práctica docente determinada por las dimensiones del centro dificulta la relación entre los distintos estamentos, así como la estructuración y dimensión (enorme) de los espacios (zona de dirección, administración etc.).*
- *Cultura de ‘Director-control’ asociada a ‘Jerarquía’, lo que se traduce en una mayor valoración de los aspectos disciplinarios y de gestión que de los académicos.*

- *Estructura compleja en cuanto a la diversidad y cantidad de las enseñanzas lo cual ha llevado a la formación de una dirección colegiada en la que la jefatura de estudios se estructura piramidalmente con varios miembros lo que, en la práctica, significa un distanciamiento del director respecto a las cuestiones docentes. Esta tendencia general de distanciamiento del director respecto del profesorado (separación progresiva de la función docente de la gestora) se acentúa en los centros grandes. En este momento, además, se está produciendo un acercamiento a la figura del director por parte del jefe de estudios al ir delegando gran parte de sus funciones en los jefes de estudios adjuntos. La Jefatura de Estudios se está convirtiendo en el eslabón entre la función docente y la gestora.*

Estos rasgos favorecen la asimilación fácil y rápida de la actual tendencia a una organización burocrática y muy jerarquizada de los centros y de todo el sistema educativo en la que las cuestiones formales parecen cobrar una importancia excesiva, que se acrecienta proporcionalmente a la dimensión de los mismos».

El peso de la “colonización” administrativa

No obstante, el rasgo que se considera determinante en esta influencia sobre la dirección de los centros es la creciente *colonización* administrativa: *«aunque cada vez se habla más de la autonomía de los centros, lo cierto es que cada vez más la Administración impone sus directrices tanto directamente, mediante instrucciones y pautas explícitas, como indirectamente, a través de sugerencias de la inspección, programas de formación, proyectos institucionales, etc. Lo cual se ve claramente, cuando un instituto sigue las líneas marcadas no hay problema, pero en el momento en que plantea o introduce metas propias, más o menos alejadas de las oficiales, surgen los problemas... y la mayoría de los directores lo último que desean es tener problemas con la Administración».*

Sus manifestaciones más evidentes sobre la función directiva radican en su progresiva burocratización y en la exigencia, también creciente, de un cumplimiento literal de la normativa.

La apreciación de que a la Administración le interesa, sobre todo, que el director actúe como garante del *cumplimiento ortodoxo de la normativa* goza de total consenso:

- *«La normativa no ha de regir hasta sus últimas consecuencias la vida de los centros, ha de servir para marcar unas pautas mínimas comunes a todos los centros y no debe limitar la autonomía pedagógica».*

gica de los mismos. No obstante, la Administración suele ser la primera en poner limitaciones a dicha autonomía pedagógica en aras del cumplimiento estricto, literal, de la normativa».

- «[Las posibilidades del director] *pasan por cambiar la idea formalista de la función por una más pedagógica: la de participación y conocimiento más activo y real de lo que acontece en las aulas, desburocratizar y descentralizar los centros».*
- «*la ‘desmotivación’ del profesorado en buena parte se produce debido a que, en muchas ocasiones, el cumplimiento de la ‘ley’ obliga a tomar decisiones poco adecuadas».*

Ello suele determinar que el director, para contemporizar, se limite al formulismo de ceñirse a lo que marca la legislación, pues ir más lejos puede entrañar en buena parte del profesorado desconfianza (por considerar que se le resta autonomía) y/o reticencia (por considerar que se le está implicando en tareas *burocráticas*). Una profesora nos recuerda esa frecuente tentación directiva de aplicar, en aras de la facilidad, rígidamente la legislación; a la que añade otros dos obstáculos habituales: «*al menos tres [aspectos dificultan la labor del director]: la aplicación, en general, muy rígida de la legislación; la excesiva preocupación por la estructura organizativa; la escasa práctica participativa de todos los implicados en el centro».*

Por su parte *la tradición y cultura burocráticas* están tan interiorizadas que generan auténticas resistencias al cambio de paradigma evidenciadas «*cuando la dirección siente rechazo de sus propuestas para mejorar la gestión burocrática».*

También se hace mención a una perceptible «*tendencia hacia una organización burocrática»* de los centros. En ese tipo de organización, «*en general, la figura del director es un cargo al servicio de la Administración para satisfacer necesidades educativas burocráticas. Por tanto, la práctica de la dirección mejorará cuando los canales burocráticos coincidan con los aspectos pedagógicos que puede y debe asumir la dirección».*

En cualquier caso, se considera que tales requerimientos burocráticos agotan el tiempo y la capacidad del director impidiéndole afrontar otras tareas, quizá bastante más necesarias (es sobradamente conocida la confusión burocrática de lo inmediato con lo importante), y sobre todo limitan su relación con los demás; algo, por otra parte, absolutamente indispensable.

- «*Hay demasiados factores variables según las características de los distintos centros que hacen difícil su funcionamiento. La burocracia*

enmascara a veces lo realmente importante y la Administración parece a veces muy alejada de la realidad de los centros educativos».

- *«Demasiada burocracia impide al director estar en contacto directo con las personas y le obliga a encerrarse demasiadas horas en su despacho. Es un profesor más y no puede complicarse la vida ante los compañeros, pero hay que tener capacidad de líder y ‘querer merecerse el sueldo’, que implica tareas desagradables».*
- *«La Administración exige tareas que convierten a los directores en burócratas a su servicio. La labor administrativa de los directores es tan inmensa que apenas es posible dedicarse a lo pedagógico».*

Ciertamente *«la burocratización es cada vez mayor. La informática en el mundo (gestión) de la escuela está pendiente. Cada vez hay más personas y con más papeles de los que se hacen a mano o en el ordenador y la lentitud se impone»*; pese a estar en la sociedad de la información y la comunicación, en la gestión escolar sigue predominando el *papel*, con el consiguiente empleo de esfuerzo y tiempo.

Situación agravada por el hecho de que *«la propia Administración educativa no asesora, no aporta medios, sólo pide resultados, en no pocas ocasiones en flagrante contradicción»*. En suma, *«la falta de autonomía en contraste dialéctico con la exigencia de ejecutividad, así como la ausencia de convicción»* impiden articular y desarrollar estructuras y estrategias particulares asociadas a la personalidad de quien ejerce la dirección y al contexto en donde la ejerce.

El programa de dirección

En este sentido, se considera el Programa de Dirección como un elemento fundamental, pues *«un director debe presentar entre el profesorado esa visión pedagógica, y para ello debe creer en su valor»*. Un programa de dirección, elaborado como plan de actuación, pone en conocimiento de la comunidad educativa, en general, y del profesorado, en particular, su personal conocimiento del centro, así como sus propósitos para los diversos ámbitos de la vida escolar.

«Un director elegido está obligado a presentar un programa. Dicho programa no puede basarse en la incoherencia y la simple anécdota. Muy al contra-

rio ha de convencer del conocimiento del centro en cuanto a organización y necesidades materiales y pedagógicas; así como del planteamiento eficaz de ciertas soluciones en el ámbito organizativo, participativo... que confluyen en una mejora de la enseñanza y la formación del alumnado»

Tal programa, mediante un análisis del contexto, puede evitar la improvisación y, por tanto, la subordinación a las exigencias periféricas y marcar un propósito de articulación de una determinada *visión* educativa de centro, lo cual, en suma, puede asentar y reforzar el desempeño de un determinado estilo directivo. *«Sólo el compromiso con un proyecto de dirección claro puede volcar la tarea directiva hacia el auténtico liderazgo pedagógico en el centro, de lo contrario la improvisación y la exigencia administrativa dirigirán la labor».*

Como es natural, puede elaborarse y, sobre todo, cumplirse con distinto grado de responsabilidad. El problema, en este caso, reside en el hecho de que, muchas veces, *«no hay compromiso con el Programa de dirección»* por parte de quienes han sido elegidos tras presentarse a las correspondientes elecciones y que, por tanto, se han visto obligados a realizar y presentar dicho documento, haciéndolo como una mera formalidad, lo que viene posibilitado por *«la escasa o nula exigencia de rigor en los Programas de dirección».*

Por otra parte, como se ha visto, *«numerosos Equipos Directivos acceden a la función sin contar con un verdadero proyecto, con lo que el grado de improvisación es demasiado alto y el centro evoluciona sin una trayectoria definida».*

La constatación de la práctica real

Partiendo de que *«el director de un centro público es un profesor de a pie, que durante cierto tiempo trata de gestionar y dar coherencia a la acción educativa que se está desarrollando en un centro en el que interviene el profesorado, el alumnado, la sociedad y la Administración educativa»*, se puede decir que, independientemente del modelo vigente de dirección, *«la práctica actual tiene que ver con la estructura social de grupo en los centros».*

Otra estimación reiterada establece que *«el ideal sobre la dirección sólo existe antes de participar en un Equipo Directivo, pues la realidad se impone»*, hasta el punto de considerar que, en múltiples casos, el director podría

ser sustituido por un gerente sin que se apreciaran diferencias, tal como indica un profesor: *«No conozco con detalle las tareas que realiza el director de mi Instituto (esto ya es significativo, ¿no?). Aunque me parece que aquí es mejor que la media, de hecho estoy convencido de que seguiríamos igual si el director fuera sustituido por un administrativo con conocimientos básicos de administración educativa».*

Así, por ejemplo, se constata que, en la práctica, siendo la coordinación curricular el entramado sobre el que se asienta el proceso primario (enseñanza y aprendizaje) de todo centro escolar *«la mayoría de directores no conocen las distintas programaciones, y pocos se preocupan de los sistemas de evaluación y les trae sin cuidado que existan o no materiales curriculares».*

«¿Para qué sirve un I.E.S.? ¿En función de qué está creado? Si aceptamos que es un centro que sirve para educar escolares, un director de un I.E.S. tendrá que preocuparse de que la educación se lleve a cabo de la mejor forma posible para alcanzar el fin para que fue creado el centro que dirige».

Además, como se ha visto, está la presión del profesorado. Pensemos, por ejemplo, como *«generalmente los profesores demandan a la dirección que ejerza su autoridad, pero únicamente con otros estamentos, personal de administración y servicios, alumnos, padres... pero en ningún caso con los propios docentes»*, pues en ese caso provocará críticas de “autoritarismo” y parcialidad, que pueden desencadenar enfrentamientos; dejación de responsabilidades; indecisiones por parte del director...

«Asimismo hay una serie de tareas exigibles, aunque especialmente difíciles de llevar a cabo:

- Mayor habilidad en la motivación del profesorado.*
- Establecimiento de expectativas claras.*
- Estímulo de la innovación y, consiguiente, asunción de riesgos.*
- Movilización y/o canalización de recursos.*
- Vinculación de las necesidades con oportunidades de desarrollo profesional».*

Dificultades asociadas claramente a *«la carencia de competencias correctamente coordinadas e incentivadas en la estructura de los órganos colegiados de nuestros centros educativos».*

En suma, una práctica no excesivamente perfilada en la legislación que deja a quienes la ejercen un margen de discrecionalidad que, a menudo, deriva hacia estilos macados por la desorientación o la mera improvisación: *«la*

función directiva no está muy bien definida en la legislación por lo que los directores suelen actuar muchas veces por pura intuición. Sin una formación específica, sin unas atribuciones claras y, muchas veces, sin instrumentos eficaces, ejercen una dirección basada en el individualismo o el paternalismo...».

Preocupación casi exclusiva por las apariencias

Caer en la mera “fachada ceremonial” es un evidente riesgo de tal práctica, con todo lo que ello puede suponer. Esto es algo que preocupa, sobre todo al profesorado: «*en algunos casos sólo preocupa la apariencia. La labor del director suele convertirse así en una mera imagen*».

Así, no parece casual que diversas constataciones de la realidad ratifiquen que su actuación se limite a los aspectos formales: «*sólo se da en su vertiente ‘ceremonial’: consecuencia de la tendencia generalizada a la ritualización de la función y creciente separación (jerarquización) entre la función directiva y la docente*».

Aunque a partir de la LOGSE se hayan intentado variar los supuestos teóricos de desempeño y se hayan introducido algunas dimensiones educativas, «*hay que hacerse cargo de la nula dimensión pedagógica que ha rodeado siempre la dirección. De manera que las facetas más importantes de la función quedaban reducidas a la adecuada gestión administrativa y a la supervisión de la convivencia de los estamentos. Hoy, la actuación real del director se sigue reduciendo a esas dos facetas directivas, que, después de la LOGSE, se han complementado con unas dimensiones pedagógicas y labores de coordinación, pero a las que las propias leyes han asignado unos canales burocráticos y administrativos, que, como tales se cumplen en la medida en que se exigen*».

Se reconoce sin paliativos, que «*los directores emplean su tiempo en tareas tales como redacción de informes, cumplimentación de documentos administrativos, gestiones para el mantenimiento de edificios...*». Tal vez por su relativa facilidad, puesto que «*estas tareas, que tienen que ver con la representación y la apariencia social, son fácilmente asumibles e incluso despiertan la colaboración y el asentimiento casi generalizado*».

Este aspecto de *imagen* no se puede dejar de lado puesto que «*forma parte significativa de la imagen social del centro y se cuida realmente todo aquello que pueda afectar a la misma*». Es decir, «*se cumple con normalidad*» puesto que no hacerlo supone mostrar a la comunidad educativa una imagen negativa (despreocupación, desidia...) de la dirección y del centro, puesto que esa imagen forma parte sustantiva de su legitimación. No obstan-

te puede ocurrir que no se pase de un cumplimiento formal o que, incluso, tal cumplimiento se contradiga con otras prácticas.

- «Son casi los únicos aspectos relevantes de la dirección que se aprecian externamente, aunque ello no suponga necesariamente que se realicen más allá de las apariencias. Es lo mínimo que se puede hacer por mantener una apariencia de orden, trabajo y disciplina».
- «[...] aunque en la realidad se ven cuestionados por actuaciones totalmente opuestas, pues ¿cómo es posible que sistemáticamente los alumnos permanezcan en el patio, se marchen antes de la hora, no se cumplan las horas de tutoría, se salga antes de la hora de clase y no se note externamente que se le indique nada a los profesores implicados?».

Ciertamente se observa que buena parte de quiénes ejercen el cargo se limitan a desarrollar una labor “políticamente correcta” que evite problemas y conflictos en el instituto, en general, y en el desempeño de la dirección, en particular: «los directores tratan de hacer ‘lo que se puede’ sin forzar su actuación para evitar conflictos y problemas». Y a veces, ni eso, simplemente “tiran para adelante” sin saber muy bien hacia dónde, con el consiguiente deterioro del ejercicio de la función y de la vida institucional.

La propia naturaleza de la función directiva es problemática; es decir, el conflicto es «inherente al propio cargo». El motivo parece residir en la posición: los niveles jerárquicos en una organización siempre se ven sometidos a la crítica, puesto que se constituyen en referencia para las personas que están bajo su responsabilidad.

- «La dirección siempre está en el punto de mira y va a recibir crítica, debido a:
 - El descontento de todos, por un motivo u otro.
 - El rechazo generalizado del profesorado a sentirse ‘controlado’ dentro del centro».
- «Por supuesto, la dirección recibirá siempre críticas por parte de algún sector, como todo equipo de gobierno. Se supone que el profesorado desea recibir información y poder opinar en aquellos temas en los que se siente implicado».

Una serie de experiencias distintas con diversa casuística, como las que aportan estos participantes, puede ayudar a conocer cuáles son algunas de las prácticas directivas más comunes.

- *«En mi centro, la directora no manifiesta ningún interés por lo pedagógico. Es una idea muy extendida en un amplio sector del profesorado del mismo, entre el que se encuentra la directora, que dichos aspectos son competencia casi en exclusiva de los Departamentos, que, en realidad, tampoco se implican en ello. Ni la directora, ni Jefatura de Estudios se involucran directamente en cuestiones de currículo, supervisión y asesoramiento de la enseñanza, ni se considera prioritario incentivar el aprendizaje; pero tampoco favorecen que desde el Departamento de Orientación se colabore en esos aspectos. No tengo constancia que se hayan revisado las Programaciones didácticas por Jefatura de Estudios, y mucho menos que a la directora del centro le interese esa cuestión, excepto en aspectos como ‘el paginado de las mismas que solicitaba la Inspección’, y poco más. No observo ninguna implicación concreta de la directora en cuestiones importantes como el progreso de los alumnos, rendimientos académicos, valoración de resultados y propuestas de mejora. En tres cursos, ha habido tres directores y ninguno se ocupó jamás de analizar las causas del bajo rendimiento académico de determinados alumnos ni de buscar soluciones» [una orientadora].*
- *«Cabe explicar que mi centro es de nueva creación, el Equipo Directivo que lo arrancó no tenía experiencia ninguna, tuvo un arranque malo que no ha lugar comentar aquí: se buscaron amigos o conocidos en iguales cargos pero en centro distintos (no hay dos iguales), y el personalismo mal entendido ha llevado a una gestión donde el Equipo lo era sólo en los papeles; supuso (y continúa siendo) una suma de cargos y una dirección que de curso en curso parece ir en desgaste total, arrastrando al resto, con una ausencia de diálogo real, de admitir otros puntos de vista distintos, de reconocer errores, que son el reflejo del instituto» [un profesor].*
- *«La directora de este centro está aquí accidentalmente, en su papel de ‘comisaria política’, porque, en el momento que vino, el resto de profesores que podrían ser directores eran de distinto signo político que el Sr. Director Provincial. Su comisión de servicio se ha ido renovando a final de cada curso, y lo que menos le preocupa es el futuro del centro, lo único su situación personal... El primer curso que estuvo en el centro tenía que dar seis horas semanales de clase, pero casi todas le coincidían con reuniones, cuya hora ella misma fijaba. El pasado curso no dio ninguna y éste, algunas semanas llega a dar cuatro. Además, cuando vino a este centro, estaba de baja*

- durante un año por ‘depresión’ tras perder las elecciones en el IES en que estaba» [una profesora].*
- *«Tras varios años en equipos directivos, pienso que la idea deja poco al escepticismo y la tecnocracia. La toma de decisiones en el centro es asamblearia. No hay decisión que no sea conocida y adoptada por la mayoría después de interminables disputas, incluyendo el presupuesto del centro (todo el mundo quiere de todo y en todas partes)» [un profesor con experiencia directiva previa].*

Tendencia al aislamiento

Asimismo la observación de la práctica real deja constancia de que no pocos directores mantienen una actitud de alejamiento y/o “reclusión” en su despacho, lo cual parece poco recomendable. *«muchos directores realizan su tarea exclusivamente en sus despachos y esto los aleja y dificulta el acceso a ellos. Me parece interesante estar ‘siempre presente’: mantener una presencia visible siempre es necesario»*. Buena parte del profesorado reconoce la tendencia creciente de los directores a encerrarse en sus despachos: *«efectivamente ‘el síndrome de la Moncloa’ se está imponiendo. Al director sólo se le puede ver fuera del despacho, habitualmente, tomando café con algún otro miembro del equipo directivo o por el patio con alguna autoridad o inspector»*.

Al mismo tiempo se señala también esa desviación, tan frecuente, consistente en ejercerla sólo con círculos reducidos de profesores, normalmente los más allegados. Una orientadora lo deja bien claro, además de poner de manifiesto, una vez más, el escaso contacto que suele tener el director con los alumnos: *«[El director] se centra en el círculo de amistades. Jamás habla en períodos de recreo y descanso con alumnos»*.

Sin embargo, un profesor con experiencia directiva previa lo disculpa, hasta cierto punto, aunque no lo justifica: *«¿desarrollar su actividad fuera del despacho principalmente? He pasado por la Dirección de un centro y eso es imposible. Como tampoco me parece bueno el aislamiento ni el ‘síndrome de la Moncloa’»*. Es más, en el contexto de la apuntada tendencia a la creciente formalización de las relaciones, se considera que el despacho juega un importante papel: se convierte en un escenario formal donde cualquier relación cobra ese sentido.

Más que una presencia visible, que no deja de ser algo físico, *«es preferible que el director esté disponible en ciertos períodos de tiempo o fácilmente localizable»*. Por eso se concede importancia a una actitud de dispo-

nibilidad que genere confianza; el director *«tendría que estar accesible a toda la comunidad educativa y encauzar las demandas que se le hagan desde los distintos sectores de la misma. Es importante ‘que se vea’ al director, no sólo el profesorado, sino también alumnos y padres. En el horario de atención a padres, también debería indicarse su accesibilidad a los alumnos. Les generaría más confianza de que sus ‘quejas’ fueran atendidas».*

Líneas para una práctica deseable

En fin, para el profesorado, la labor del director plantea una enorme dificultad porque exige determinados aspectos estructurales que en la actualidad están lejos de alcanzarse:

- *«un liderazgo y/o un consenso entre estamentos que no suele darse,*
- *trabajo en equipo y delegación de funciones,*
- *determinados mecanismos, que no existen en la dirección,*
- *una preparación adecuada,*
- *unos Departamentos menos estancos».*

Pese a todo, parece conveniente y necesario que el director encarne la “visión” del centro pues a él, más que a nadie, compete asumir dicho papel: *«los centros no se pueden convertir en pequeños ‘reinos de taifas’, en donde no haya una visión global, más o menos consensuada, de lo que se entiende por enseñanza y de cómo llevarla a la práctica. El que se redacte el Proyecto Pedagógico, los Proyectos Curriculares y el Reglamento de Régimen Interno, no debe servir únicamente para cumplir un trámite burocrático, sino para analizar con seriedad lo que se pretende con la educación. Y esa reflexión última, esa visión global de la enseñanza, debe representarla ante toda la comunidad escolar el director del centro».*

Se insiste en la búsqueda y mantenimiento de *«apoyos significativos que permitan afrontar coordinaciones y controles democráticos»*; y, sobre todo, en la creación de una *estructura orgánica* en línea con la propia “visión” del centro, aspecto éste en el que la constitución de la Comisión de Coordinación Pedagógica puede resultar clave. Es decir, se trata de *«apoyar la tarea educativa y compartirla con otros órganos del centro, especialmente con la C.C.P.».*

Lo cual determina que, en último extremo, las posibilidades del director escolar *«pasan por cambiar la idea formal de la función directiva hacia algo*

más educativo: participación activa y real en lo que pasa en las aulas frente a la imposición de condicionantes periféricos (Administración)».

Por eso *«el director se debe limitar a intentar crear un buen clima de trabajo»*, opinión considerablemente compartida. Es decir, centrarse en el establecimiento de unas condiciones básicas y adecuadas para la realización del trabajo docente. *«Un director no puede conocer personalmente las programaciones en detalle. El profesor es pieza fundamental para coordinar el currículo. La coordinación y funcionamiento de la C.C.P. y la coherencia interna del E.D. si son competencias del director y a ello ha de dedicar tiempo y esfuerzo».*

Es más, aparte de ser un elemento clave para intentar que la educación se lleve a cabo lo mejor posible, la vertiente educativa de la función permitirá al director desempeñar un papel sustantivo en la legitimación de la escuela como organización, superando el de mero intermediario entre profesorado y Administración.

- *«Considero fundamental para la marcha del centro que la Dirección se ocupe de la esfera educativa, pues transmite una imagen de seriedad y de responsabilidad hacia los alumnos y las familias».*
- *«La pertinencia de su labor educativa es máxima, porque al fin y al cabo el progreso humano y cultural de los alumnos es la razón de ser última y fundamental del instituto... ¿o no? Esa labor de análisis de resultados y problemas pedagógicos, diálogo sobre cuestiones docentes, es además fundamental para que los directores no sean vistos como meros burócratas intermediarios entre el profesorado e instancias superiores Por eso debería potenciarse más».*

Lo cual parece ser una muestra más de la creciente falta de preocupación y (consiguiente) intervención sobre los procesos de aprendizaje, olvidando así algo tan esencial como que los institutos no son tanto centros de enseñanza como de aprendizaje: *«suscribo que cada vez se está acentuando mas la falta de preocupación y práctica real sobre el aprendizaje, llegando a parecerse los Claustros o cualquier otra reunión más a una empresa de cualquier otra cosa que a un centro docente».* La labor del director *«depende de la implicación del profesorado del centro en estas cuestiones y la organización y asistencia de una Comisión de Coordinación Pedagógica orgánica y funcional»* o, lo que es lo mismo, ambos constituyen condicionantes evidentes en su cometido.

Una profesora subraya *«la necesidad de ideas claras por parte del director respecto a su función en un centro docente. No tanto ‘tirar’ de los*

profesores como desarrollar iniciativas propias, facilitar las de los profesores o las que procedan de otros colectivos, así como pedir colaboración». Aspecto que matiza y concreta otra profesora: «es evidente que alguien tiene que dejar claro qué se pretende conseguir para luego tirar de ahí hacia adelante, pero creo que también es importante escuchar las opiniones de los demás miembros de la comunidad educativa».

Sin desdeñar «*las enormes resistencias que se originarán cuando se trate de traspasar el ámbito de lo individual o la programación didáctica de cada profesor*», por lo que la participación y búsqueda de consenso no son sólo deseables, sino absolutamente necesarias: en los centros públicos el autoritarismo y la imposición no son muy apreciados (ni suelen ser eficaces) y sólo lo asumido democráticamente puede tener unas mínimas garantías de funcionamiento.

«En mi opinión, la dirección, es tarea fundamental para realizar un trabajo común; en caso contrario nos encontraremos con una suma de acciones individuales de poco rendimiento y con altas probabilidades de ser contradictorias; pensemos en la frecuencia con que nuestros alumnos nos perciben como profesores con métodos y finalidades únicos o en cuántas veces una enseñanza de todos se asigna, en la práctica, a un único Departamento (“!yo enseño Matemáticas, la ortografía es cosa de los de Lengua!”). Por eso debe hacerse desde la participación y con el máximo consenso posible, con el fin de hacer a todos partícipes y corresponsables. Desde el autoritarismo también es posible, pero no deseable en centros públicos, donde sólo lo asumido democráticamente puede funcionar. Al mismo tiempo, este es un aspecto que la propia ley exige al director, pero que se cumpla en niveles puramente formales o que respondan a las verdaderas intenciones de la comunidad educativa dependerán del grado de implicación del claustro».

Quizás una posible manera de afrontar la cuestión radique en “*estar con*” el profesorado y crear esos ambientes de participación que se vienen reiterando como indispensables, de forma que todos los docentes se sientan “*implicados y reconocidos*”.

«Lo que si parece de suma importancia es la de estar al lado del profesor en su situación concreta y ocuparse y mostrar interés y disposición de ayuda siempre que sea necesario: salud, situación personal, etc. Y sobre todo es obligación del director crear ambientes gratos de participación en el centro. Además, todas las inquietudes deben tener acogida positiva, que nadie que quiera hacer algo se sienta desatendido o pueda tener la coartada de que se le niega.

Toda la participación ha de ser acogida favorablemente. Por ello, hay que facilitar cauces de participación, que se hagan propuestas y se muestren inquietudes. Y también canalizar todas las inquietudes y sugerencias por medio de planes y objetivos que tengan carácter formal y de continuidad cuando se considere oportuno: IMPLICACIÓN y RECONOCIMIENTO».

Otro aspecto que parece tener clara repercusión en la labor del director es el principio democrático de información y transparencia. Hasta el punto de estar en la base en buena parte de su ejercicio, que «*sería más fácil si hubiera una mayor transparencia en la gestión de los centros y una mayor fluidez en la información entre todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, alumnos, padres, etc. Existe un gran temor a dar ‘información’ del tipo que sea*». En este sentido, quizá este fallando, precisamente, la conexión con profesores y alumnos, por lo que en todas aquellas tareas que exigen ese nivel relacional se ponen en evidencia tales insuficiencias: «*en la dinámica que vengo marcando, insisto especialmente en la actitud de contacto con los profesores e, incluso con los alumnos*».

Lo cual puede requerir una reconsideración de la función directiva: es necesario marcar unas funciones específicas o si, por el contrario, se siguen ampliando sus tareas, cambiar el modelo de dirección. Presupuesto que comparte buena parte del profesorado: «*a medida que lo voy repensando me doy más cuenta de que o se decide que el director sea una especie de Jefe del Estado con muy pocas funciones marcadas o se tiene que cambiar la forma de percibir y de actuar los directores de una manera bastante rotunda*».

En último extremo, el funcionamiento de un centro debería ser una responsabilidad orgánica ascendente (de abajo hacia arriba) que no debería requerir la continua intervención directiva, pues habría que atajar los problemas en los niveles docentes: «*las dificultades radican en encontrar un medio, una estrategia o una fórmula de actuación que permita que el instituto funcione sin que el director tenga que verse obligado a desempeñar funciones que no creo que le sean propias para mantener la actividad normal del centro: por ejemplo, acabar haciendo lo que ‘nadie tiene por qué hacer’ (sic). Por lo visto, el director sí, pues debe ser algo inherente a su complemento salarial*».

De cualquier modo, los docentes son unánimes al señalar que las dificultades, por ser algo que uno asume con el propio cargo, no deben ser un impedimento para ejercerlo, pues para eso se es el director: «*[La dificultad] no es excusa, es algo inherente al cargo y hay que saber asumirlo. Hay que*

saber estar por encima de esos conflictos... En resumen: sí, hay conflictos, pero el director está para evitarlos o al menos mitigarlos»

Referencias

Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.