

La dirección de centros educativos: un problema.

Teresa Bardisa

Situación actual: problemas en la aplicación de la LODE

Desde que los directivos de los centros educativos están siendo elegidos con un procedimiento democrático, tal como propone el artículo 37 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), y no se accede a ese cargo mediante oposición, están ocurriendo hechos tan interesantes que hacen necesario un esfuerzo para analizarlos, y deducir de él las reflexiones oportunas.

La aplicación de la LODE es tan reciente que todavía no hay documentos ni literatura sobre el tema que permitan sacar algunas conclusiones definitivas, pero al menos en esta ocasión podemos apoyarnos en las aportaciones de profesores que ejercen la docencia y de alumnos que se preparan para ella.

Los requisitos para que un profesor se presente a la elección de director son mínimos: un año al menos de permanencia en el centro al que presenta su candidatura, y tres de docencia. En principio, casi cualquier miembro del claustro de profesores puede presentarse a la elección y es de suponer que conoce las funciones inherentes al cargo que va a desempeñar. La experiencia recogida, sin embargo, parece que apunta en otro sentido.

Formación docente y directiva

Las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB no dedican demasiada atención a aspectos organizativos, y de gestión y dirección de centros educativos, e incluso las propias Facultades de Pedagogía, aunque ofrecen a sus alumnos la "especialidad" para tal ejercicio profesional, de hecho aquella parece viable con sólo cursar una o dos materias a lo largo de la carrera, y eso en el caso de que en su oferta curricular las incluyan, porque hay facultades cuyos profesores al diseñar los Planes de Estudio ni siquiera se detuvieron en pensar que tal inclusión fuera necesaria en el currículo del pedagogo. Parece, pues, que la formación en Organización y Dirección de centros no es todavía una necesidad académicamente reconocida por la comunidad universitaria.

¿Qué podemos decir de los profesores de Enseñanzas Medias, que pueden ser igualmente directores de sus institutos respectivos? ¿Qué tipo de formación han recibido para dirigir un centro? Probablemente han cursado el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), iniciativa que se fraguó hace casi 20 años, y que ha sido contestado

y rechazado por la mayoría de los profesores que se han visto urgidos a realizarlo.

En líneas generales el profesorado admite que ha recibido una preparación profesional en el campo psicopedagógico deficiente.

Los resultados de la encuesta, aplicada a los alumnos y profesores de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB¹ lo confirman:

“La mayoría de los alumnos (el 92%) consideran inadecuados para su formación como maestros el actual Plan de Estudios”. Entre las áreas que querrían ver reforzadas se encuentran las prácticas de enseñanza y las Ciencias Pedagógicas. El juicio de estos alumnos es tanto más negativo conforme se van situando en los últimos años de la carrera. Igualmente, los profesores de estas Escuelas se manifiestan de manera unánime en este mismo sentido.

Del mismo modo los profesores de EGB y de EEMM encuestados recientemente por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado² admiten que las carencias en su formación psicopedagógica son evidentes.

Y son los profesores de BUP y FP *que ocupan cargos directivos* los que expresan una opinión más crítica respecto al sistema de formación y perfeccionamiento docente recibido. El 73% de los docentes de BUP y el 60% de FP consideran que el CAP no les sirvió literalmente “para casi nada”.

Si a esta opinión, sobre el punto de salida de la carrera docente, añadimos el bajo nivel de participación en las actividades de perfeccionamiento en años posteriores (sólo un 17% ha asistido a cursillos de breve duración de forma relativamente frecuente: cada tres años), las lagunas en la formación reclamada se mantienen.

Ahora bien, ante la propuesta acerca de qué tipo de actividades deberían ofrecerles los CEP, los profesores se inclinan fundamentalmente sobre cómo enseñar su materia, y en cambio los temas de Didáctica General y de Organización, despiertan menos interés, incluso para los que ejercen funciones directivas, aunque manifiestan un interés mayor que el resto de los profesores encuestados.

¿Podemos deducir que consideran psico-pedagógico sólo aquello que afecta directamente a su quehacer en el aula? ¿Continúa el profesor manifestando un perfil individualista transmisor de una enseñanza compartimentada en asignaturas?

La explicación que se ofrece, por quienes han redactado las conclusiones de la encuesta aplicada a profesores de EGB y de EEMM, es la siguiente:³

“La renuncia a participar en actividades de perfeccionamiento que tengan que ver con la Organización Escolar es coherente con la escasa importancia asignada al CEP como un lugar de discusión de política educativa. Incluso se da la paradójica situación de que dentro del poco interés general por la política y organización educativa, no hay diferencias significativas entre los subgrupos actitudinales. En otras palabras, que los docentes caracterizados como críticos, secularizados y renovadores valoran en forma

(1) VARELA, J. - ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro: Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del distrito universitario de Madrid*. Servicio de Publicaciones del MEC., Madrid, 1985, pp. 108 y 177.

(2) *Formación permanente del Profesorado*. Subdirección General de perfeccionamiento del Profesorado. MEC. 1986, p. 34.

(3) *Op. cit.* en nota 2, p. 79.

similar para su formación permanente los aspectos político-organizativos que aquellos caracterizados como individualistas, conformistas y tradicionales". ¿Cuál es la razón de esta indiferencia?

Los resultados aportados sobre este tema por los alumnos de quinto curso de Gestión y Dirección de Centros Educativos de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED, señalan que los directores por ellos entrevistados reconocían su dificultad para ejercer las funciones de director y que las razones que más empleaban para describir su situación eran las siguientes:

—Falta de estímulo: Se mantienen excesivas cargas docentes y además la compensación económica es irrelevante.

—Presión Social: El control por agentes extraños al centro (padres, ayuntamiento, inspectores) se prevé conflictivo.

—Resistencias en los compañeros del claustro, que en numerosas ocasiones están poco dispuestos a colaborar en las tareas de dirección y en la aceptación de responsabilidades.

—Excesiva burocratización en las tareas directivas, frente a tareas más interesantes y más apropiadas para un profesor.

En general eran muy pocos los que se habían presentado al cargo con el convencimiento de que sus posibilidades de innovación y de cambio en los *currícula* fueran posibles. Expresaban más bien su deseo por terminar su "mandato" y retornar a las tareas docentes.

Los profesores entrevistados afirmaban a su vez que la elección del director recaía en aquél que se suponía "menos conflictivo".

Tal argumento nos permite pensar que la figura del director en estos momentos puede verse dibujada con perfiles conflictivos y que para evitar tales roces y problemas los profesores prefieren quizá, como director, a un compañero poco exigente, poco innovador, que continúa con su hacer: una tarea convertida ya en rutina. Puede entenderse, no obstante, que no es conflictivo porque tiene experiencia en tareas de dirección y conoce cuáles son sus competencias, o bien porque permite y fomenta la participación democrática en las distintas tareas de gestión, o porque es un buen conciliador de tendencias de grupo y favorece el consenso ... etc.

No en todos los casos las elecciones a director se han llevado a término sin dificultades, y lo que parece aún más grave es que sólo en Madrid alrededor de 300 Centros no han conseguido nombrar a un director, bien porque ningún profesor se presentó a la elección, bien porque quienes lo hicieron no tuvieron el respaldo necesario para salir elegidos, y lo que aún parece más grave es el caso de un centro en otra población española que se ha negado a elegir director porque no acepta los Consejos Escolares ya que no admite los planteamientos presentados en la LODE. En estos casos la Administración ha tenido que tomar la decisión de ser ella quien los nombre⁴.

Es de suponer que en estos casos, como en aquellos en los que la elección ha sido precedida de enfrentamientos porque se defendían distintas candidaturas, el director —

(4) MUÑOZ SEDANO, A. - SANTOS GUERRA, M.A. - MONTAÑES, P. - BARDISA, T.: "Peerspectivas de la especialidad de Organización y Dirección de Centros Educativos". Emisión Radiofónica de Dirección y Gestión de Centros Educativos. UNED. 9, octubre, 1986.

nombrado o elegido— es aceptado por unos y rechazado por otros. ¿Cómo, entonces, va a resultar posible defender y desarrollar un proyecto educativo de forma coherente? Lo lógico es que en determinados momentos volverán a surgir presiones y resistencias por parte del profesorado o de algunos de los grupos o personas que componen el Consejo Escolar.

Por otra parte el director que sale elegido, de alguna forma, se percibe como un *intermediario* entre la Administración y el Centro, papel que puede resultar poco cómodo, si no se tiene un equipo consolidado que respalde las decisiones tomadas y si, además, éste se presenta con cierto talante innovador de los modelos directivos tradicionales. Algunos profesores, incluso, precisan que el hasta entonces compañero va a cambiar y dejar de serlo para convertirse en parte del engranaje administrativo, ejecutando la política educativa que procede del MEC, sin cribar ya desde posiciones reflexivas —compartidas antes— los supuestos teóricos que la fundamentan.

La práctica de la dirección está bien definida legalmente, pero hay siempre un margen de indeterminación al no recoger, como es lógico, cada uno de los problemas que se plantean de manera cotidiana en los Centros. Tal práctica, por tanto, se “reconvierte” en el contexto concreto en el que se desarrolla, porque cada Centro tiene su propio enfoque social y cultural por el que se define.

A estas dificultades se puede añadir un elemento más de análisis que complete el panorama de las elecciones a director.

Participación de la mujer en cargos directivos

Si analizamos la distribución de la muestra por sexo, de la encuesta ya comentada sobre profesores de EGB, BUP Y FP⁵ se observa que, sobre todo en el primer grupo, la mayoría son mujeres, y que en el total de la muestra representan el 54,6%. Esta mayoría contrasta con los datos que informan sobre los cargos de responsabilidad que conminen a la dirección, puesto que estos son asumidos mayoritariamente por los hombres en un 65% de los casos.

Esta situación no es más que un reflejo que reproduce la ausencia de la mujer en los cargos para los que supuestamente ha recibido una preparación idéntica que el hombre, pero que, sin embargo, no asume porque su *papel profesional* es percibido de otra forma.

La tendencia general a la feminización de la docencia es evidente, dos tercios del total de los estudiantes de la Escuelas de Formación del Profesorado de EGB son mujeres y, si consideramos el intervalo 1973-1981, el aumento de éstas es considerable y lo es más aún si consideramos su presencia profesional en la enseñanza privada. Estos datos permiten afirmar a Varela⁶ “la vigencia de la ideología dominante en el ámbito de las prácticas educativas: el magisterio como profesión específicamente de mujeres, adaptada a unas supuestas cualidades del “espíritu femenino”. De este modo se ha

(5) Formación Permanente del Profesorado. *Op. cit.* en nota 2, p. 9.

(6) VARELA, J. - ORTEGA, F.: *Op. cit.* en nota 1, p. 48.

pretendido obtener (y en muchas ocasiones con éxito) una simbiosis familia-escuela, ámbito privilegiado del desempeño social de la mujer”.

No es relevante, por lo tanto, esa presencia mayoritaria de la mujer en la enseñanza en relación con su representatividad en las actividades y en los planteamientos participativos y directivos, lo que, por otra parte, no debe extrañar porque precisamente son las alumnas de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB encuestadas “las que atribuyen a la educación una contribución menor al cambio social”⁷. ¿Por qué habrían de cambiar de opinión al ejercer profesionalmente?

¿Profesionalización *versus* elección democrática?

De ningún modo se está planteando la exigencia de preparación académica previa a la “profesionalización directiva” en el sentido de años anteriores, en los que tal función era propia de los “cuerpos de directores”. No se trata, por tanto, de defender una oposición —rechazada por muchos durante años— y un cargo vitalicio, porque en ese caso parecería por el contrario que también el procedimiento de elección democrática es igualmente rechazado.

Lo que ocurre es que sería dar un paso atrás plantear que los directores son elegidos no por su capacidad profesional para el ejercicio de la dirección sino sólo por razones democráticas. ¿Es que ambos argumentos son en sí incompatibles? Lo deseable, a nuestro juicio, es que aquel candidato que en los centros ofrece la formación requerida para el cargo, ha sido elegido por ella. Es decir, que el director logra serlo porque se reconoce su valía para ejercer las funciones que ha de desempeñar en el ámbito de la dirección: unas de carácter técnico-pedagógico y otras de liderazgo personal, que promuevan la comunicación e interrelación entre los distintos elementos personales del Centro.

Plantear la profesionalidad refñida con la gestión democrática puede conducir a una postura oscurantista en la medida en que desprecia el conocimiento y supervalora el voluntarismo en una acción que se sabe que es compleja. No se defiende un “modelo de competencias”⁸ descarnado o ausente del marco teórico didáctico en el que el ejercicio de la dirección alcanza vigor y sentido, pero sería una ligereza no reconocer las tareas específicas que debe desempeñar un director y su equipo directivo a lo largo de un curso académico.

No se trata de reivindicar al pedagogo tecnócrata de nuevo, al especialista, sino de reclamar para su formación las bases que le permitan “ser un maestro capaz de ofrecer patrones, modelos de hacer y de pensar y marcos referenciales teórico-prácticos: un especialista asentado sobre profundas visiones macroestructurales, teórico-políticas y filosóficas”⁹.

(7) VARELA, J. - ORTEGA, F.: *Op. cit.* en nota 1, p. 69.

(8) GIMENO SACRISTAN, J.: “El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores”. *Educación y sociedad*, n.º 2, Akal, 1983, p. 62.

(9) BLENGUER CALPE, E.: “El aniquilamiento de un saber rector: La Pedagogía”. *Tempora*, 7, enero-junio, 1986, p. 75.

Debe conocer desde qué teorías y modelos se actúa y qué reacciones se disparan a partir de la forma de decisiones puntuales.

Es necesario, en este sentido, tener una visión clara y crítica ante algunas de las propuestas que surgen como respuesta a las demandas sociales. Por ejemplo: ¿qué significa “integrar” a un alumno con alguna deficiencia, en un aula, y cuáles son las actitudes del grupo de compañeros y profesores que abren su centro a esta nueva experiencia? Desde esta reflexión inicial del porqué de determinadas alternativas político-educativas, se tiene que seguir un proceso de adecuación de medios y recursos —que el director y la comunidad educativa— han de delimitar. Hay que incorporar nuevos procesos de análisis —evaluación— decisión desde el marco en el que las propuestas innovadoras surgen y desde el modo en que su aplicación va a ser afrontada.

¿Habría que sustituir al director burocrático y tecnócrata por el profesor, ingenioso, creativo y capaz de asumir y generar nuevos planteamientos educativos?

Tal dedicación a las funciones directivas exige, por lo tanto, un esfuerzo para desarrollar el interés y la especialización que conduzcan a una “cierta” profesionalización temporal en el cargo y general en su actividad futura, desde los cargos directivos o como un miembro más del claustro.

Porque no cabe ya pensar, y menos aún con los desarrollos procedentes de la LODE, en una dirección personal, ya que la ley ha abierto las puertas de la escuela a la participación democrática.

El director juega un papel decisivo en tareas organizativas, de apoyo y coordinación, que no de imposición. Entre ellas animar al desarrollo de un proyecto educativo común, perfeccionando e investigando el currículum incorporando a las tareas de formación a profesores y padres, y las de evaluación y crítica a toda la comunidad educativa.

Un centro educativo no es una empresa

Cuando nos referimos a tareas de organización, gestión y dirección, de alguna forma parece que nos aproximamos a actividades trasladadas de un modo casi mimético del campo empresarial, y que hacemos una “transferencia”, aunque filtrada, de tales competencias directivas.

Aunque en parte hay que reconocer que el modelo tecnológico y eficientista se ha ido introduciendo en el terreno educativo, hay ciertos límites que han impedido su copia literal en el tema que nos ocupa.

—El director tiene que ser un *profesor* porque así lo establece la propia legislación.

—Tiene que ser *elegido* por las personas implicadas en la acción educativa: alumnos, padres, profesores ...

—La dirección es colegiada, y la responsabilidad y la implicación en la toma de decisiones recae en el *Consejo Escolar* y no en el director.

Otra diferencia que puede establecerse con la empresa y que permite además justificar la participación en las tareas directivas, es la propia cualificación del profesorado que, en conjunto, puede compararse a un equipo técnico, sobre todo en EGB, donde la formación pedagógica es más homogénea.

Quizá la última razón, y no por ello la más importante, que diferencia las tareas de dirección de empresas sin ánimo de lucro de las de centro educativo, es el material humano como producto educativo que no permite modificaciones bruscas, fruto de decisiones tomadas para que se apliquen a corto plazo, y difícil, además, de una evaluación que compruebe la eficacia de tales cambios, y menos aún si se emplean para ello técnicas tradicionales.

Parecen claras las funciones que debe desempeñar un director: no puede ya ser el único que diga lo que hay que hacer, sino quien canalice y facilite el modo en que el proyecto determinado por todos tiene que llevarse a cabo. Ya no es, no debería ser, "el modelo" previamente establecido por alguien o algunos, ajenos al propio centro, porque en este caso las resistencias y los enfrentamientos se producirían. Hay que reconocer que el margen de indeterminación en el que actuar no es ilimitado. Existen claras diferencias entre nuestros centros y los ingleses, por ejemplo: el hecho de que en este país se exija al director una cualificación profesional idónea para el cargo, no lo convierte en agente *reproductor* del sistema de dominación ideológica, ni significa que va a centralizar en su persona todo el poder de la escuela. Del mismo modo que la elección por los compañeros no lo convierte de forma automática en un demócrata.

Para no caer sólo en ejemplos del mundo empresarial (managerialism), que son siempre conflictivos, podemos acudir igualmente al sector público y preguntarnos qué pasaría si la dirección de un Hospital estuviera en manos de un inexperto en temas de salud pública, o si un plan de viviendas no fuera dirigido por quien tiene conocimientos de urbanismo.

No somos tan ingenuos como para ignorar que el neutralismo en estos temas es difícil de defender, porque la concepción que de la educación y del modelo de educación que de ella se derive, no está al margen de posturas ideológicas¹⁰. Por consiguiente, un director que menospreciara la reflexión y la crítica sobre el quehacer del centro seguiría legítimamente una transmisión acrítica no sólo del conocimiento — como si tal cosa fuera posible— sino, y lo que es peor, del de esa enseñanza y de sus relaciones con el entorno en el que se desarrolla.

No resulta ya admisible cierta opinión generalizada no hace muchos años, que se inclinaba a percibir el *currículum* como una selección cultural objetiva y neutra y que, como consecuencia, exigía que el profesorado adoptara una actitud aséptica frente a temas que dan sentido a la educación y a la política educativa en su conjunto. Como si los propios contenidos de aprendizaje, el modo en que éstos se transmiten, el tipo de dirección que se ejerce, el clima organizativo que se percibe en el centro, etc., no guardarán ninguna relación con el contexto social y político en el que todos estos elementos están inmersos.

Es como si se tuvieran celos a la hora de aceptar la necesidad de que los profesores analicen: la interdependencia entre los modelos internos de funcionamiento de los centros y las circunstancias que le rodean, y comparen las diferencias cualitativamente más destacables entre los centros en los que los profesores fueron alumnos y los que ahora les tienen como profesores.

(10) POLLAR, A. "Sociología e investigación en el aula" en GALTON, M. - MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona, 1986, p. 307.

En el proyecto de reforma de la formación del profesorado¹¹ queda claro que entre las especialidades “que más directamente tienen responsabilidades profesionalizadoras en los *currícula* de profesores, licenciados y doctores en educación” se encuentra la *Didáctica y Organización Escolar*.

Si, como parece evidente, los estudios que preparan para organizar, dirigir, supervisar, se reservan para una especialización, ¿cómo puede entenderse que cualquier profesor que no haya cursado tal especialidad acceda a tales cargos?, ¿se puede defender, por contra, que sólo pueden ser directores aquellos que hayan cursado tales estudios?

Lo más oportuno sería que en los *currícula* se potenciaron más los contenidos de este área de conocimiento, y tanto los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, como los alumnos que cursaran sus estudios en la Facultad de Educación o llegaran a ella para obtener la licenciatura, pudieran recibir una formación básica que les permitiera ser candidatos a director o a cargos directivos sin que ello presentara un problema de competencias.

La crítica que cada vez con mayor fuerza se está haciendo a los planes de estudio en que profesionalizan y que se apartan de las demandas sociales, lo que permite pensar que los diseños curriculares serán más funcionales.

A la vez que si tenemos en cuenta que el 76% de los profesores en ejercicio tienen entre 25 y 44 años, es de suponer que tal profesión la van a poder seguir ejerciendo durante 20 o 40 años más.

¿En cuántas ocasiones van a poder ser miembros de la dirección en este lapsus de tiempo? ¿Cuántos cambios científicos, tecnológicos legislativos, etc. van a ocurrir en ese intervalo? Parece necesario que se reestructure su formación inicial y que ésta de un modo continuado se perfeccione.

En la actualidad son muchas las instituciones privadas que se dedican a ofrecer cursos de postgrado de dirección de empresa, quizá porque la propia universidad no ha aceptado formar en tal área de conocimiento a los futuros directores.

Hemos de considerar, por último, que los centros educativos cuentan, en muchos casos, con un número de alumnos elevado, y un claustro de profesores numeroso, por lo que entre las funciones organizativas y de gestión de los directores de antaño y los de ahora existe un abismo. La idea de imposición ha dado paso a la cooperación, y las líneas jerárquicas han sido sustituidas por el trabajo en equipo.

(11) Proyecto de Reforma de la formación del profesorado. MEC, 1984, p. 11.

BIBLIOGRAFIA

- VARELA, J. - ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1985, (2.ª edición).
- LEY ORGANICA DEL DERECHO A LA EDUCACION Y REGLAMENTOS. *Cuadernos: MEC, Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica (ed.)*. Madrid, 1986, (3.ª edición).
- CENTROS DE PROFESORES.
Formación Permanente del Profesorado. MEC, subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid, 1986.
- GIMENO SACRISTAN, J.: "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores". *Edicación y Sociedad*, n.º 2 Akal, 1983, pp. 51-73.
- Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado. MEC, 1984.
- MUÑOZ SEDANO, A. - SANTOS GUERRA, M.A. - MONTAÑES, P. - BARDISA, T.: "Perspectivas de la especialidad de Organización y Dirección de Centros Educativos". Emisión radiofónica UNED, 9 octubre, 1986.
- BELENGUER CALPE, E.: "El aniquilamiento de un saber rector: La pedagoga". *Tempora*, 7, enero-junio, 1986, p. 75.
- GALTON, M. - MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona, 1986.