

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA DIRECCION ESCOLAR

Teresa Bardisa Ruiz

Clara García Abós

En esta comunicación pretendemos presentar el panorama en el que se sitúa la dirección escolar en el marco de la organización y administración escolar.

Tanto en la escasa literatura sobre administración educativa como en las expresiones públicas de los políticos de la educación en distintos países y, en concreto en el nuestro, se señala que "el papel de los equipos directivos es uno de los elementos más importantes de la estructura organizativa" (Marchesi, 1990:13) y que el director es "pieza clave para la revitalización de los Centros escolares en línea con la renovación de la enseñanza perfilada en la LOGSE" (Consejo Escolar del Estado, 1992: 35). Se insiste también en la necesidad de una preparación específica de los directores para desempeñar su trabajo con ciertas garantías de éxito.

A pesar del reconocimiento, tanto en España como en otros países, del papel que juegan los directores escolares en los centros, los investigadores educativos que cuentan con una formación pedagógica han mostrado tradicionalmente poco interés por el estudio de la escuela como organización y sólo en las últimas décadas se ha iniciado, fundamentalmente en el ámbito anglosajón, un movimiento de aproximación al campo de la organización escolar y al estudio del papel que desempeñan los directores en su funcionamiento.

En la revisión hecha por Bridges sobre las investigaciones existentes en administración escolar se nos muestra un panorama desalentador respecto al poco avance en el terreno de la investigación, poca o ninguna acumulación de conocimientos de base en este campo y ninguna utilidad de las aportaciones teóricas y prácticas. Crawson y McPherson (1987:46) señalan que los problemas relacionados con los administradores escolares "no han sido resueltos por quienes trabajan en el viñedo intelectual desde 1967".

Las teorías y los conceptos apenas si han cambiado desde los años sesenta y Ball (1989:19) incluso afirma que ni los teóricos de la organización ni los investigadores educativos han aportado algún trabajo interesante o útil.

El interés por el estudio de las organizaciones educativas tiene, por tanto, un origen reciente. Actualmente conviven en este campo de estudio e investigación tres paradigmas

fundamentales, cada uno de los cuales incorpora una filosofía del conocimiento y una concepción de la práctica (England, 1989) y de los cuales destacamos los siguientes aspectos:

-**Teoría tradicional** que defiende, desde una postura positivista, que el conocimiento válido sobre las organizaciones es objetivo y no debe contaminarse con los valores y creencias de quienes las investigan. Las leyes y las predicciones que se derivan de la investigación positivista se consideran un producto meramente técnico que busca, fundamentalmente, la eficacia en el logro de los objetivos propuestos.

De esta teoría se deriva una gestión técnica como medio para el control eficaz de la organización. Sus planteamientos tecnocráticos son fuertemente criticados por dos corrientes que exponemos a continuación cuyos enfoques teóricos y cuyas propuestas metodológicas para la investigación llegan, a veces, a simultanearse.

-**Teoría hermenéutico-interpretativa:** Lo que interesa destacar de esta teoría es la elaboración realizada para comprender los modelos simbólicos y de comunicación de la interacción social, y cómo los miembros de la organización descubren que lo que ocurre en ella no siempre responde a las pautas formales o estructurales sino a un orden negociado y dinámico. Las organizaciones son consideradas como construcciones sociales, fruto de la interacción de unas personas que buscan la consecución de sus fines (England, 1989:80). Hay, por tanto, un intento por desvelar el significado de las acciones y de las relaciones, tanto desde una perspectiva individual como del grupo, así como de las normas sociales que rigen dentro de la organización. Se asume que las relaciones y las prácticas sociales no se rigen por leyes universales sino que están sujetas a continuas modificaciones, transacciones y negociaciones. En este caso, los valores, las intenciones y las motivaciones son el centro de interés de los investigadores.

Se propone desde esta teoría una administración que promueva la comunicación y la comprensión intersubjetiva. Es decir, la aproximación a la "objetividad" se logra mediante el diálogo, la negociación y la interpretación de las subjetividades.

-**Teoría crítica:** La realidad social construida se reconoce como problemática, con intereses contrapuestos y estructuras de poder y dominación, lo que le permite abordar la transformación de las relaciones de autoridad y privilegio y expresar socialmente los valores de justicia, igualdad y autodeterminación (England 1989: 103)

Se centra en los aspectos sociopolíticos de la educación y en el papel que la educación tiene como mecanismo liberador y emancipador dentro de una dinámica socio-escolar colectiva y solidaria.

La administración que propugna la teoría crítica defiende el desarrollo de las condiciones para la autocomprensión, la conciencia crítica y la autodeterminación.

Este enfoque no ha logrado gran desarrollo e influencia en el campo de las organizaciones educativas debido, entre otras razones, al desinterés que durante tiempo

manifestó el marxismo hacia los estudios organizativos, al radicalismo de este enfoque y a la hegemonía del funcionalismo anglosajón en los estudios sobre las organizaciones (Bernard y Chanlat, 1983: 39-44); además de por la carencia de investigaciones aplicadas a partir de sus supuestos teóricos.

Como puede observarse, los principales puntos de divergencia entre estas teorías se centran en las cuestiones epistemológicas, en la naturaleza de la teoría, en las ideologías en que se sustentan, en la concepción de la práctica de la administración educativa, en el componente ideológico de las teorías en discusión y, finalmente, en el modelo de formación que se requiere para administrar los centros escolares. (Bush, 1986:3; Greenfield, 1973; Glater, 1986, Bates, 1989).

Por consiguiente, la aparición de literatura sobre la organización y la dirección de centros ha empezado a emerger con carácter propio, separado ya de los tradicionales enfoques de corte empresarial y eficientista. Se da entrada en sus planteamientos a lo que Hoyle llama "la cara oscura" de las organizaciones educativas (Hoyle, 1982), y también se aportan análisis acerca de las causas estructurales por las que los actores de la educación, entre ellos los directores, son controlados y, en este sentido, descualificados profesionalmente.

De entre los temas que aparecen al abordar el estudio de las organizaciones educativas desde estos nuevos enfoques, nuestro interés se centra en la figura del director escolar, en el análisis de sus competencias, la complejidad y ambigüedad de sus tareas, su perfil profesional, los estilos de liderazgo, la descripción de las relaciones que mantiene con la Administración y las presiones tanto internas como externas que recibe. Abordamos a continuación aquéllos, de entre los señalados que, a nuestro juicio, pueden aportar alguna reflexión sobre este campo, en el contexto en que nos encontramos.

1.-La falta de autonomía del director debido a su difícil papel de intermediario

Considerando que los centros educativos son parte de la Administración educativa, responsable de que en ellos se logren los principios y objetivos del sistema educativo, ésta legisla de tal forma que a los directores escolares les encomienda que, por una parte, se encarguen de la organización y funcionamiento administrativo y que, por otra, orienten y controlen cómo se planifican y desarrollan las tareas educativas y didácticas. La complejidad, la dispersión y la ambigüedad de competencias para desarrollar las tareas que le son encomendadas a un director, carecen de la racionalidad tanto teórica como práctica en las que los directores puedan apoyarse para su trabajo cotidiano. El director se encuentra en muchos casos en el centro de un conflicto de intereses entre su papel como ejecutor de las directrices emanadas de la Administración, de quien es representante en el centro, y su papel como portavoz de los intereses del centro, y, sobre todo de los profesores, ante esa misma Administración. Estas dos caras de Jano que se le atribuyen al director no son siempre fáciles de superponer, por consiguiente el director se inclina hacia una u otra dependiendo de multitud de factores como son: el apoyo y las presiones que reciba desde la Administración, el apoyo y presiones que reciba de sus compañeros y otros sectores de la comunidad educativa, de la identificación o no con el modelo ideológico que se propugna en el sistema educativo, etc, todo ello sin olvidar la gran importancia que en cada caso

tienen las características profesionales y personales del sujeto que se enfrenta a todo lo anterior.

Como es obvio, cuanto más normalizado y prescriptivo es el modelo definido por la Administración, menos capacidad de maniobra tienen los directores. Esto no significa que les sea imposible realizar un movimiento contrahegemónico y de resistencia cuando los controles son lejanos y tecnocráticos, y no inciden excesivamente en lo que es la vida "real" en el interior de la organización. De todas formas, "ni el control ni el conflicto están teorizados adecuadamente" (Ball 1990:133), por lo que resulta necesario ahondar, mediante descripciones, en los modelos y procedimientos de control y de legitimación que se adoptan desde la Administración y desde la comunidad escolar y el tipo de "respuestas" que se dan en el interior de los centros.

Las competencias organizativas y pedagógicas están mediatizadas y controladas por la Administración, de quien procede en la mayoría de los modelos de dirección, su legitimidad. Esta afirmación debe ser matizada en el caso de aquellos países donde la Administración está descentralizada y, por lo tanto, se dan unos márgenes mayores de autonomía en ambos campos de intervención.

A su vez, el director interviene como mediador de los intereses de la comunidad escolar a la que pertenece. Esta situación mediadora de fuentes de interés no siempre coincidentes, genera, en numerosas ocasiones, conflictos y tensiones no fáciles de resolver, porque como señalan Beltrán y San Martín (1990:7) "la administración educativa se constituye así como mediación no sólo entre los requerimientos del Estado y la sociedad civil sino también entre el espacio didáctico y el espacio organizativo"; delimitación que en muchos casos no está clara y que, a su vez, choca con la profesionalidad de los profesores, que defienden su autonomía como docentes, y luchan también por el control de los recursos y por la defensa de sus intereses ideológicos.

Aunque se habla cada vez más de autonomía y de proyectos propios de centro, lo cierto es que los controles burocráticos y la prescripción emanada de la Administración, así como el enfrentamiento de los profesores por los criterios organizativos y curriculares que han de definir al centro, limitan los márgenes de dicha autonomía y dificultan la posibilidad de un trabajo responsablemente compartido. Aunque en las declaraciones de intenciones se habla de la identidad propia del centro y de la participación formal, se ha estudiado poco cuáles serían las vías de acceso para abordar un trabajo colectivo en los centros, y se ha incidido menos aún en la práctica.

La impresión que transmiten los directores, ante la intervención de políticos, padres y medios de comunicación, es de asedio y de frustración ante la disminución de prerrogativas profesionales y ante la creciente capacidad de algunos grupos sociales para discutir y cuestionar su trabajo al frente de la institución.

2.-Acceso y formación de los directores escolares.

Los modelos de reclutamiento, formación y ejercicio del control de los directores son heterogéneos pero, en general, se les considera correa transmisora y, en muchos casos, reproductora de la política educativa emanada de la Administración.

En unos modelos los directores acceden al cargo sólo con la experiencia docente y sin una formación específica y lo son sólo por períodos cortos de tiempo. En otros modelos el acceso se realiza mediante oposición, antigüedad o por méritos profesionales y académicos. En EE.UU., por ejemplo, el 95% de los directores poseen un Master en Administración educativa. En éste y en otros países, pueden realizar una promoción profesional y, en muchos casos gozan de una autonomía que no es cuestionada, llegando incluso a intervenir en la contratación y promoción del profesorado del centro.

Entre el director profesional y el director temporal o provisional, como es el caso en nuestro país, (por establecer una diferencia inicial con la que entendemos) podemos encontrar distintos modelos intermedios y con características, procedimientos de acceso, formación y competencias muy variadas (Pascual y col., 1991). Durante años, los modelos de formación se han diseñado considerando la figura del director como líder de la organización, (máximo responsable, concepción empresarial-eficientista del cargo, concepción unívoca y uniformante de las organizaciones escolares) y ofreciendo contenidos que eran meras exhortaciones prescriptivas, tecnocráticas y propuestas teóricas acerca de las funciones y tareas asociadas al rol.

De poco servía esta formación a los directores ya que no les ayudaba a "comprender" e intervenir en unas organizaciones educativas cada vez más plurales y complejas. Se ignoraba, por tanto, que la acción del director está enmarcada en una dinámica política y social, que los centros tienen su propia "historia"; que los profesores, los padres, los alumnos y el personal no docente tienen su cultura e intereses diversos y en ocasiones contrapuestos. Cuando los actores de la escuela entran en conflicto por el poder y éste es el resultado del control, el director no siempre lo tiene. Queremos señalar que el control que puede ejercerse en los centros puede ser fruto de un funcionamiento democrático, donde los procesos de reflexión y de autoevaluación institucional permiten la participación y la responsabilidad compartida en las decisiones.

Por contra, son pocos los modelos de formación que consideran que los factores contextuales limitan, condicionan o favorecen el papel del director en entornos específicos.

Los estudios de micropolítica de la escuela muestran que el liderazgo y el estilo de cómo éste se ejerce es cambiante y depende del grado de aceptación o de rechazo de los "dirigidos", de las alianzas y negociaciones que éstos establecen entre ellos con o sin el director, o entre grupos que ejercen una oposición abierta u oculta. Los estilos de liderazgo, por lo tanto, raramente se desarrollan al margen del entorno social y son a la vez vehículo del trabajo global en la escuela y producto del mismo.

Los cursos de formación deberían incidir, dadas las condiciones políticas y sociales en transformación, en un trabajo con los directores que desarrolle una actitud de evaluación crítica de las ideas y de los valores establecidos, y una capacidad de diálogo racional y de motivación para cambiar así las concepciones tradicionales de los cursos de formación "gestora y directiva".

3.-La desvinculación profesional de los profesores en la organización y dirección del centro:

Los profesores realizan su tarea profesional principalmente en "sus" aulas y el aislamiento que ello implica, supuestamente les "exime" de conocer, comprender e implicarse en la organización del centro. Las causas de este aislamiento y, consecuentemente, de la no participación se encuentran, en unos casos, en el propio profesorado, que voluntariamente se margina, considerando que lo suyo es la enseñanza en su clase, terreno en el cual nadie, ni siquiera el director, debe inmiscuirse. En otros casos, son los directores o equipos directivos quienes, creyendo desde una concepción autoritaria o administrativista que el poder no debe compartirse, asumen toda la responsabilidad de manera excluyente.

Algunos directores permiten una pseudo-participación de los profesores utilizando las "consultas informales" e incluso las formales, (reservándose para ellos y como mucho para "su" grupo de leales parte de la información) y de este modo intentan dar la impresión (falsa) de que se tienen en cuenta las opiniones de aquéllos. Esta actitud de los directores dificulta una toma de decisiones basada en la participación. A cambio de conceder la autonomía al profesor en su aula, consigue la no "intromisión" de éste en los ámbitos de la estructura organizativa y en los de la distribución de recursos y del control.

En todos estos casos, el derecho y el deber de la participación no parece ser un tema que preocupe a la mayoría de los profesores. Las dos consecuencias que se derivan de esta actitud son: la falta de una perspectiva global de la política que se está llevando a cabo en su centro y que podría ser modificada con su intervención, y, la ausencia del sentimiento de pertenencia a una organización que podría sentir como suya, y en la que desarrolla su actividad no sólo académica sino realizada desde una concepción más ampliamente profesional;

pero tampoco parece que este tema le preocupe a la Administración educativa. Los profesores, a los cuales se les exige un horario excesivo de clases al que tienen que añadir el correspondiente a la preparación de las mismas, en reuniones de claustros, de seminarios, de Consejos Escolares, de tutoría, de relaciones con padres etc., además de dedicar tiempo a su formación, tendrían que conseguir un tiempo liberado de trabajo lectivo para participar también en una reflexión conjunta que condujese a una participación real en la vida del centro.

No se trata de dar espacios de representación formal sino de conseguir desde la propia práctica la participación y asunción de decisiones que han sido adjudicadas o asumidas por otros órganos de poder de fuera o de dentro de la organización de manera que se vaya avanzando hacia una autonomía real.

BIBLIOGRAFIA

BALL, S. (1989): **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Paidós/MEC

- BATES, R. (1985): "Administrarion of Education. Towards a Critical Practice" en Husen , t. y Postlewaite (eds): International Encyclopedia of Education, pp. 63-73. Pergamon Press, Oxford
- BATES, R. et alii. (1989): **Práctica crítica de la administración educativa**. Universitat de València
- BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1990): "**Administración Educativa y control democrático del sistema escolar**". Conferencia impartida en el curso de Administración Educativa para Iberoamérica. Madrid. (Inédito)
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1988): **Modern approaches to understanding and managing organizations**. Jossey-Bass Pub, San Francisco.
- BRIDGES, E. (1987): "**The Nature of Leadership in Educational Administration: The developing decades**". Connongham, I., Hack, W. y Nystrand, R. (eds.) Berkeley, McCutchan
- BUSH, T. (1986): **Theories of Educational Management**. Harper and Row. London
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992): **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo**. Curso 1990-91. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid
- CROWSON, R. y McPHERSON, R. (1987): "The legacy of theory Movement: Learning from the New Tradition" en Murphy, J. y Hallinger, Ph. (Eds.) Approaches to Administrative Training in Education. State University of New York Press
- ENGLAND, G. (1989): "Tres formas de entender la Administración Educativa" en Bates, R. et alii. **Práctica crítica de la administración educativa**. Universitat de València
- GLATTER, R. (1979): **Educational Policy and manegement: One field or two Educational Analisis**, Vol. 1 No. 2, pp. 15-24.
- GREENFIELD, T. B. (1985): "Theories of Educational Organization A Critical Perspective", en Husen ,T. and Postlethwaite (eds) The International Encyclopedia of Education. Oxford, Pergamon Press, pp. 5240-5251.
- HOYLE, E. (1982): "Micropolitics of educational organizations" en Educational Mangement and Administration
- HOYLE, E. (1984): "The process of management". Management and the School, Blok 3, part 1. Open University Press, Milton Keynes
- HOYLE, E. (1986): **The Politics of School Management**. Hodderi and Stoughton, London.
- MARCHESI, A. (1990): "Profesores, centros docentes y calidad de la Educación". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 184, pp. 10-13
- PASCUAL, R. et alii. (1991): **La Dirección de Centros Educativos, Informe sobre la situación actual en diferentes países**.Gobierno Vasco. Vitoria.
- SEGUIN-BERNARD, F. y CHANTAL, J. (1983): **L'analyse des organisations, une anthologie sociologique**. Tome I: Les theories de l'organisation. Prefontaine, Quebec.