

## **DISEÑAR ESCENARIOS DE APRENDIZAJE: EL PAPEL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN ESPAÑA. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN**

*Antonio Bolívar*

Universidad de Granada

### RESUMEN

La literatura sobre eficacia y mejora de la escuela ha destacado el papel desempeñado por la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros e incrementar los resultados del aprendizaje. Sin embargo, en España, la dirección tiene graves limitaciones para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos, entre la “lógica de la confianza” y el voluntarismo del profesorado (Elmore, 2000). Basándonos en una investigación que hemos realizado para el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), a partir de más de 20000 cuestionarios y 30 Grupos de Discusión, en este artículo nos centramos en discutir los resultados referidos al impacto de la acción directiva en la mejora de las escuelas, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo profesional del profesorado. Se destaca el escaso poder (capacidad) de los equipos directivos para intervenir en los procesos de enseñanza, así como los factores asociados en los que habría que incidir para diseñar mejores entornos de aprendizaje del alumnado.

*Palabras clave: Dirección de escuelas en España, mejora de los aprendizajes de los alumnos, supervisión del profesorado.*

### ABSTRACT

The literature on school effectiveness and improvement has highlighted the role played by the school administration in organizing good pedagogical practices in the centers and increasing learning results. However, in Spain school administrators encounter serious limitations to designing environments where the learning of all the students can be improved, from the logic of confidence to the volunteerism of the teaching staff (Elmore, 2000). Based on a study we carried out for the National Institute for Quality and Evaluation (INCE), involving more than 20,000 questionnaires and 30 Discussion Groups, in this article we focus on discussing the results referred to the impact of the managerial action on the improvement of schools, especially in the teaching and learning processes, as well as in the professional development of the teaching staff. It is highlighted the scarce power (capacity) of the management teams to intervene in the teaching processes, as well as the factors associated in which it would be necessary to act in order to design better learning environments for the students.

res and 30 Focus Groups, in this paper we discuss the results related to the impact of administrative action in improving schools, especially in the teaching and learning processes, as well as in the professional development of the teaching staff. A instructional leadership encourages a focus on improving the classroom practices of teachers as the direction for the school. The limited ability of the administrative teams to intervene in the teaching processes is highlighted, as well as the associated factors which it would be necessary to modify in order to design better student learning environments.

*Key words: School administration in Spain, improvement in student learning, teacher supervision.*

## **INTRODUCCIÓN**

Toda la literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quién trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión de la enseñanza. Por eso, no hay un proyecto de dinamización o de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo. En esa medida titulamos esta colaboración “*diseñar nuevos escenarios de aprendizaje*”, en línea con las propuestas del liderazgo “transformacional” (Bolívar, 2001b).

La mejora y eficacia escolar puede en sentido más amplio o restringido pero, en último extremo, se juega en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas. De ahí que el papel de los equipos directivos y su función de liderazgo se juegue en crear las condiciones para que estos sean más ricos y productivos. Ya hemos destacado en otro lugar (Bolívar, 2001d) cómo un conjunto de factores han contribuido a situar la labor del aula como clave, en detrimento de su olvido por priorizar la labor conjunta. Un punto crítico, que aquí sólo queremos plantear, en la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula. Si la respuesta fuera que muy poco o nada, entonces tenemos

una estructura organizativa que no puede asegurar buenos aprendizajes para todos los alumnos. Que esto suceda en unos casos o en otros, entonces, va a depender de cada profesor en particular y de la coincidencia afortunada o no de buenos profesionales en un centro.

La investigación sobre la dirección escolar en España (Murillo, 1999; Gairín y Villa, 1999; Lorenzo, 2000) ha tratado distintas variables organizativas y líneas de investigación (tareas y funciones, satisfacción y problemas, formación, elección, eficacia, cambio y mejora, género) y, en los últimos, años se ha concentrado especialmente en la llamada “cuestión directiva”, como el problema de la elección y falta de candidatos para el cargo de director. Sin embargo, en conjunto, se ha hecho escaso eco de un tema prioritario a nivel internacional (*leadership for learning*) como es su incidencia en la mejora del aprendizaje de los alumnos. Queremos, en este trabajo, centrarnos en dicha dimensión, a partir de los resultados de una investigación más amplia (cuyo informe final está inédito), que hemos realizado para el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), a partir de más de 20000 cuestionarios y 30 Grupos de Discusión (directivos, profesores, familias e inspectores).

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dentro de las diferentes formas de liderazgo descritas por la literatura (instructivo o pedagógico, participativo o democrático, transformativo, etc.) nos ciframos aquí en el primero (instructivo o pedagógico), en la medida en que se focaliza en la mejora de las prácticas docentes del profesorado. El liderazgo instructivo (“instruccional leadership”) se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, finalmente, en el aprendizaje de los alumnos. El “liderazgo pedagógico” (por evitar “instruccional”), que había emergido dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces”, se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para “rediseñarlas” en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico aboca a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula.

Por su parte, como dicen Leithwood, Louis *et al.* (2004), en todos los modelos de liderazgo y de acuerdo con la mayoría de investigaciones, conocemos que, al menos, tres tipos de prácticas del liderazgo tienen un impacto en el aprendi-

zaje de los alumnos: a) *establecer una dirección*, que contribuyen a que la gente desarrolle una comprensión compartida sobre la organización y las actividades y objetivos acerca de una misión común; b) *desarrollar al personal*, en la medida en que se incrementen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones; c) *rediseñar la organización*, con prácticas como modificar las estructuras, construir procesos colaborativos o el cambio en la cultura escolar.

Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. En un buen marco (tres subsistemas), como el que presenta Knapp *et al.* (2003), la mejora del aprendizaje de los alumnos, en un contexto enriquecido y equitativo, supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje del sistema. La necesaria interacción que tenga que haber interniveles, sin duda, se ve apoyada por un *entorno* que introduzca impulsos, en especial un *liderazgo* “distribuido” que promueva y estimule la mejora. A su vez, un centro efectivo precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla.

El rendimiento de los alumnos depende, entonces, de la interacción de un conjunto de factores. Si la competencia del profesorado —y su incremento, mediante el aprendizaje profesional— es el fundamento de la mejora de la práctica docente, para que de modo continuado afecte al alumno a lo largo de los cursos escolares, debe integrarse en un trabajo colectivo de todo el centro. Este poder colectivo de todo el profesorado para mejorar el rendimiento de los alumnos puede ser reunido bajo el título de “capacidad de la escuela” (Newmann, King y Youngs, 2000). A su vez, el impulso último proviene del sistema (política educativa y programas) y la coherencia que mantenga. En este contexto, el liderazgo contribuye a incrementar el aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en el profesorado o en otros aspectos de la organización.

Knapp *et al.* (2003) establecen cinco áreas de acción: a) *establecer el foco en el aprendizaje*, b) *Construir comunidades profesionales que valoren el aprendizaje*, c) *comprometer el entorno externo en lo que importa para aprender*, d) *actuar estratégicamente y compartir el liderazgo* y, finalmente, e) *crear coherencia*. Estas cinco áreas están, lógicamente, interrelacionadas y se aplican, conjuntamente, a los tres niveles del sistema (aprendizaje del sistema, aprendizaje profesional, aprendizaje de los alumnos).

El foco de mejora debe ser el incremento de los aprendizajes de todos los alumnos y, de acuerdo con él, demandar cambios organizativos o apoyos de la política educativa. Ahora bien, recogiendo lo que hemos aprendido en la travesía, la mejora a nivel del aula no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenida por una cultura de trabajo en equipo y en colaboración a nivel

de centro, apoyado por el equipo directivo. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio (asunto clave heredado de la “mejora de la escuela”), los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos (Bolívar, 2001a). Expandir la visión del aula a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado por trabajo conjunto en torno a proyectos propios.

Diríamos que, de acuerdo con una extendida distinción (Cuban, 1988), si la mejora de los aprendizajes de los alumnos se juega en *cambios de primer orden* (enseñanza-aprendizaje), dirigidos a hacer más efectiva la educación; la labor de los equipos directivos se juega primariamente en *cambios de segundo orden*, que introducen nuevas estructuras y roles que transformen los modos habituales de hacer las cosas. A nivel de literatura e investigaciones actuales pensamos que no basta concentrarse en los cambios educativos a nivel organizativo o de centro (“segundo orden”) si estos no se enfocan decididamente en aquello que incide la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. En lugar de cambiar aspectos del centro para que incidan en el aula, comenzar por qué hay que cambiar de las prácticas docentes y, retrospectivamente, qué cambios organizativos (tiempos, horarios, responsabilidades, personal, etc.) se requieren a nivel de centro.

En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, *rediseñando los contextos de trabajo* y relaciones profesionales. En esa medida están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela” (Dufour, 2002). El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente de cambio y recursos, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común. El ejercicio de la dirección como liderazgo se ve, en estos casos, como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes formales. Como dice Richard Elmore (2000, 15):

Un *liderazgo distribuido* no significa que no exista nadie responsable de los resultados de una organización. Significa, más bien, que el trabajo de los líderes administrativos consiste primariamente en incrementar las habilidades y conocimientos de la gente en la organización, crear una cultura común de expectativas sobre el uso de dichas habilidades y conocimientos, conjuntar las diversas piezas de la organización en una relación productiva, cada contribución individual a los resultados colectivos.

El liderazgo puede ser situado en el director, distribuido entre el profesorado o una cualidad o propiedad de la organización. De ahí que sea difícil operativizar su impacto en el rendimiento del centro o en los resultados de los alumnos. En una buena revisión de las investigaciones distinguen tres posibles tipos de

modelos causales: a) *Modelo A (Efectos directos)*, donde los rendimientos de los alumnos fueran una variable directamente dependiente del liderazgo, aun cuando se incluyan otras variables antecedentes (contexto socio-cultural, contexto organizativo, etc.); b) *Modelo B (Efectos mediados)*, donde el liderazgo es una variable interviniente entre otras (cultura escolar, organización, desarrollo profesional, prácticas docentes, etc.) en los niveles de consecución de los alumnos; y c) *Modelo C (Efectos recíprocos)*, donde la causalidad es doble, donde el liderazgo no solo afecta a otras variables mediadoras en el rendimiento de los alumnos sino que éste afecta al propio ejercicio de liderazgo. Mientras los resultados encontrados con el primer modelo resultan insuficientes, en los del segundo reseñan diversas investigaciones que ponen de manifiesto positivos efectos del liderazgo. De modo parecido concluye Witziers *et al.* (2004) en su revisión de 37 investigaciones sobre que, si bien hay evidencia de que el liderazgo tiene efectos en los niveles de aprendizaje de los alumnos, estos son indirectos y pequeños. Otras revisiones, como la de Waters *et al.* (2003), en este caso de 70 investigaciones, vienen a confirmar las mismas evidencias.

Basándose en estas investigaciones, Lévacic (2005) construye un modelo causal simplificado de las relaciones entre liderazgo y resultados de los alumnos, que comprenda las variantes mediadoras y los posibles efectos recíprocos. Así podrá tener unos efectos directos en los resultados (influyendo vía comportamientos o actitudes) y otros indirectos (vía mediante su impacto en las prácticas docentes del profesorado). Además, recoge la causalidad recíproca, primero en la medida en que los resultados de los alumnos influyan en el liderazgo de modo que las prácticas del director respondan a los niveles de consecución de los alumnos. En otra vía similar las características de los alumnos y su contexto socio-cultural pueden condicionar las prácticas de liderazgo.

En una de las mejores revisiones sobre cómo el liderazgo tiene efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Louis *et al.*, 2004) estiman que los efectos (directos e indirectos) del liderazgo suelen rondar en torno al cuarto del total de efectos, si bien éstos son mayores en centros escolares en contextos de desventaja. Además, estos efectos normalmente son más relevantes allí y cuando son más necesarios, es decir en aquellos centros escolares que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja. En el amplio metanálisis de revisión Waters *et al.* (2003) cifran también el efecto en el aprendizaje de los alumnos en una correlación de 0.25.

Un liderazgo pedagógico efectivo, normalmente, debe dirigir su acción en tres frentes conjuntos: a) definir los valores y propósitos de la educación en su centro, estableciendo una visión o meta en torno a un proyecto; b) gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y c) establecer la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje (Hopkins, 2003). Por su parte, Southworth

(2005) en lo que llama “liderazgo centrado en el aprendizaje” expone tres tácticas de mejora de las prácticas docentes del profesorado: modelar, monitorizar y el diálogo sobre la práctica profesional. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Waters *et al.*, 2003).

A pesar de la importancia, antes resaltada, de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen. Compartimos con Elmore (2000) que es preciso *desromantizar* el liderazgo, es decir, dejar de proyectar en él lo que debieran ser buenas cualidades para el funcionamiento de la organización; y —en su lugar— abogar por un liderazgo distribuido (“distributed leadership”) entre todos los miembros, que contribuya a capacitar al personal en la mejora. Por eso, dice Elmore (pág. 14), “desromantizar el liderazgo puede tener un efecto positivo en incrementar la cualidad de las escuelas”. Las razones aducidas por Elmore, que comparto plenamente, son las siguientes:

La mejora a gran escala es, en gran medida, *propiedad de las organizaciones*, no de las características preexistentes de los individuos que trabajan en ellas. Las organizaciones que mejoran lo consiguen porque crean y nutren una base de acuerdo sobre qué es lo que vale la pena conseguir. Además, ponen en funcionamiento los procesos internos mediante los cuales los individuos aprenden progresivamente a hacer las cosas. Esas organizaciones seleccionan, gratifican y retienen a las personas que muestran voluntad de comprometerse con los objetivos y de adquirir los conocimientos necesarios para ello. La mejora se produce mediante el aprendizaje social organizado (pág. 25).

## CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

El estudio sobre *La función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos público*, realizado durante 2001-2002 y dirigido por el profesor Rodríguez Diéguez (2002) de cuyo equipo he formado parte (Rodríguez Diéguez *et al.*, 2002) responde a un proyecto del INCE que diseñó un cuestionario centrado en las siguientes dimensiones: el perfil personal y profesional de los directivos, el ejercicio de las funciones directivas, el funcionamiento de los centros, el apoyo a la función directiva y la imagen de la función directiva. La primera dimensión descriptiva ha sido dada a conocer por el propio INCE (2001-2002). Nuestro estudio se ocupó sobre las restantes dimensiones (Beltrán, Bolívar *et al.*, 2004). Como ya se ha indicado, combinamos los resultados cuantitativos de los análisis multivariados del cuestionario (particularmente el análisis factorial) con los

datos cualitativos de 30 “Grupos de Diagnóstico” en los que participaron miembros de los diversos colectivos (directivos, profesores, padres y madres, inspectores y miembros de la administración educativa). Dicha conjunción ha sido particular útil para contextualizar, interpretar y ampliar los datos procedentes del análisis cuantitativo, al tiempo que el propio informe.

Tal y como diseñó inicialmente el INCE el cuestionario, dirigido a “centros sostenidos con fondos públicos”, cada colectivo de la muestra juzga y valora sus propios centros del nivel (Primaria, Secundaria) o de la red (pública, concertada). Esto limita, en parte el valor de las respuestas, al configurarse como una *autoevaluación* en función de sus respectivas percepciones y actitudes. Por otra, nos obligó a establecer una evaluación conjunta y comparativa de las percepciones que los respectivos colectivos (profesores, directivos, familias e inspectores) tienen del ejercicio de la función directiva en sus centros (Centros Públicos de Educación Primaria, Institutos de Educación Secundaria y los Centros Concertados, que suelen tener unida en el mismo centro la Primaria y la Secundaria).

La encuesta fue contestada por una muestra superior a veinte mil sujetos, de todas las Comunidades Autónomas, menos Cataluña y País Vasco, referidas 6924 a Primaria, 6550 a Secundaria y 7085 a Centros Concertados; de los cuales 3792 eran miembros de equipos directivos, 8490 profesores de los distintos tipos de centros, 7324 padres y madres y 953 Inspectores de Educación. Esto da cuenta de la dimensión amplia del estudio que, por otra parte, como hemos dicho, nos da la imagen y autopercepción que poseen de la función directiva cada uno de los colectivos implicados en la valoración. Las voces de los colectivos en los distintos Grupos de Discusión igualmente reflejan su propio colegio, al tiempo que juzgan, en ocasiones, los opuestos, en cada caso, de red pública o concertada.

Dadas las dimensiones de los datos, un modo de reducción es el *análisis factorial*, que permite una síntesis descriptiva de un amplio conjunto de datos en variables latentes o factores. Los resultados del análisis factorial dieron lugar a cinco grandes factores: Un factor 1 (*funciones de liderazgo*), referido a una serie de actuaciones fundamentalmente del director, en una serie de ámbitos y dimensiones que, en términos generales, serían acciones propias de funciones de liderazgo. Un factor 2 (el equipo directivo como *gestor*), que recoge gran parte de los componentes de la función tradicionales de gestión (administración, recursos humanos, etc.). El factor 3, que lo denominamos conocimiento del contexto del Centro, se refiere a informaciones sobre documentos institucionales y propios de un centro escolar y del marco legal de actuación, señalado en las competencias de los órganos colegiados. Por su parte, el factor 4 (*formación y desarrollo del profesorado en el Centro*) a la preocupación de la dirección por la actualización y



formación del personal que presta sus servicios en el centro, así como la evaluación institucional. Por último, el factor 5, al que se ha denominado *factor de optimización*, recoge un amplio conjunto muy diferenciado de variables, pero que tienen como sustrato común que se dirige a la dinámica organizativa, recogiendo las concepciones de la dirección sobre lo que configura el buen funcionamiento del centro. A su vez, aparecen dos factores referidos al rendimiento del centro escolar.

Realizado el análisis factorial, de acuerdo con el diseño inicialmente previsto, se procedió a diseñar una vía de acercamiento cualitativo mediante treinta Grupos de Discusión, combinando la representación de los distintos colectivos en su configuración. Estos últimos dieron lugar a un tiempo de grabación superior a las sesenta horas, con un número de registros en la base de datos de 4762. Transcritos los discursos, hemos sometido el texto resultante a un análisis de contenido convencional, facilitado por el empleo de un Programa de Base de Datos (*File Maker, Pro 5*). Elaboramos, en el Programa de Base de Datos indicado, una ficha diseñada para nuestros fines, que permitiera introducir cada unidad textual, categorizar la ficha y asignarla a las diversas dimensiones detectadas en el análisis factorial. Aquellos fragmentos de texto sin carga semántica específica (frases de cortesía, saludos, e intervenciones del moderador, etc.) se excluyeron (aun cuando permanecen, para ver el sentido de lo anterior o posterior). Una vez realizada la fragmentación del texto en unidades de significado e introducido en el Programa indicado (*File Maker, Pro 5*), se pasa al análisis y categorización de cada una de las unidades fragmentadas.

Esto permite, una vez asignada cada ficha a la correspondiente categoría, buscar con gran facilidad el conjunto de “fichas” de contenidos que interese en el curso del análisis, normalmente por categorías, pero también por dimensiones y palabras, anteriores o posteriores. Al tiempo, en coherencia con lo que eran las distintas voces de los Grupos, permite mezclarlas según el tema, aspecto o categoría de que se trate. Posibilita, pues, ver qué significa cada unidad de significado partida dentro del texto y en el marco teórico que estamos manejando. Debido a que ya hemos publicado (Beltrán, Bolívar *et al*, 2004) una panorámica o sumario de la investigación, aquí nos vamos a concentrar, específicamente, en dimensiones de estos datos cualitativos procedentes de los Grupos de Discusión, en aspectos no publicados (procedentes del informe final), en la medida en que se refieran, directa o indirectamente, al liderazgo instructivo en la mejora de la enseñanza.

## **RESULTADOS**

### **Problemas generales para el ejercicio de un liderazgo pedagógico**

Un tema que se debate en el seno de los grupos de diagnóstico es la función real del liderazgo escolar. Uno de los elementos que contribuyen a dificultar esa función de liderazgo es el difícil equilibrio que el equipo directivo ha de saber guardar —y de modo muy especial el equipo directivo de los centros públicos— moviéndose entre demandas de los padres, exigencias de la Administración y ciertas consideraciones con los compañeros. Esta difícil función de equilibrio se percibe como conflictiva y peculiar. El equipo directivo tiene que jugar una función a caballo entre la *transacción* con los colegas y las necesidades de *transformación* que pueden demandarse desde otras instancias. Como señala un directivo se necesita:

Capacidad quizás para tomar decisiones que no siempre tiene por qué estar condicionado a veces por quien lo puso, que no ha sido la Administración, sino que han sido la mayoría de las veces sus propios compañeros. Todo este tipo de cuestiones, que están detrás, me parece que son muy importantes, digamos removerlas o al menos replantearlas, para hablar de una eficacia en el funcionamiento de los equipos directivos (36/39).

En buena parte de las intervenciones registradas en relación con la gestión de personal docente en un centro, late también el problema que supone ejercer el control de iguales, entre iguales. Hay, pues, una debilidad institucional del puesto actual de director, “*el control de iguales es uno de los problemas que tenemos en nuestras funciones directivas. Nos cuesta asumirlo* (212/68).

Entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), e inducir un sentido proactivo a la acción colectiva, se juega el papel transformador que los equipos directivos puedan tener en la innovación curricular de un centro educativo. La dirección en nuestros centros es mayoritariamente —en los mejores casos— transaccional; en otros, simplemente reactiva a los numerosos requerimientos de las distintas instancias. En este sentido, la cuestión pendiente es cómo la acción directiva pueda tener un impacto en la mejora de los centros educativos, mediante la promoción y gestión del cambio en los centros educativos. A este respecto dice un participante del grupo de expertos:

Yo entiendo entonces que, en el momento actual, el director no constituye un agente de innovación y de cambio, por el potencial riesgo de conflicto que conlleva todo proceso de cambio o de innovación. Ante esta posición, en que no se encuentra seguro como mando intermedio que recibe demandas a veces contradictorias y en la cual no se siente apoyado, lo que hace es comportarse más como un moderador evitando posibles conflictos y no intentar hacer pues grandes cambios o innovaciones que podrían potenciar el centro (2/13).

Hay acuerdo en que el director de un centro docente ha de tener la previa condición de docente. Si ha de ser líder pedagógico, se entiende que antes ha de haber sido profesor, un buen profesor: *Los directores que yo he visto que han sido funcionales y prácticos es cuando han tenido antes una competencia didáctica, han sido buenos profesores* (13/10).

El centro docente trabaja básicamente con contenidos pedagógicos. Esa es su razón de ser. Pues bien, paradójicamente, el mayor esfuerzo por parte de la dirección se lo lleva lo no pedagógico, lo gerencial.

la burocracia se está convirtiendo cada vez en un pretexto para no hacer otras cosas. Hay centros que, por su tamaño, no tienen burocracia, y sin embargo se pretexto que no hay tiempo para las funciones de liderazgo (32/135).

El tipo de liderazgo del actual sistema de dirección se cataloga como administrativo, burocrático y, como máximo, transaccional. El marco normativo y la reglamentación actuales suponen un corsé que dejan escaso margen a la iniciativa personal del director, impidiendo que ejerza el liderazgo

El modelo actual se podría catalogar como de carácter administrativo y burocrático y mayoritariamente de estilo transaccional. Con cierta tendencia a veces a un modelo de dejar hacer, dejar pasar. Porque sabemos que la actuación del director en estos momentos está condicionada por las repercusiones que pueda tener su actuación a la hora de su elección por el claustro. Sin embargo es necesaria una dirección participativa y profesional. Y aquí está el meollo de la cuestión (35/34).

La dirección hoy, en efecto, se ha vuelto demasiado compleja para una sola persona. Se imponen los equipos directivos, el ejercicio de una dirección colegiada. Dentro de los equipos directivos, el *Jefe de Estudios* es

quien coordina pedagógicamente, es el que está en el día a día. Porque el jefe de estudios es el de la disciplina, es el del seguimiento diario, sustituir profesores, informar de incidencias (13/210).

Tres funciones, muy generales, propias del ámbito de la Jefatura de Estudios, serían:

coordinar todas las actividades de orientación y tutoría, que siguen siendo las pobres del sistema, tanto en Infantil, Primaria como en Secundaria. Coordinar todas las actividades de formación interna, de procesos de formación dentro del centro, y coordinar —se ha dicho ya— todas las acciones de coordinación pedagógica, lo que es todos los espacios, de tiempo, de materiales; que creo que si no es el equipo directivo el que los lleva a cabo, pues no los realiza absolutamente nadie (32b/3).

## **La formación y el desarrollo del profesorado en el centro**

La temática relacionada con el factor formación del profesorado centrada en la escuela) es, como dice un profesor de centro concertado,

que la formación permanente no solamente son cursos, es un trabajo del día a día. Es un trabajo de investigación, de evaluación de lo que se está haciendo, de propuesta de planes de mejora, de detección de puntos débiles que están ocurriendo, y eso lo tienen que hacer, pienso yo, los equipos que estén funcionando en los centros; como pueden ser departamentos, seminarios docentes, equipos de profesores de un determinado curso, que seguramente tienen ya por ley regulados unos horarios que muchas veces se reúnen con unos órdenes del día bastante rutinarios. Entonces, convendría que a esos equipos se les orientase desde la dirección con algún responsable que lleve la formación dentro del equipo directivo (13/91).

En los distintos grupos, ya sean de pública o concertada, es continua la insatisfacción con la formación externa por cursos: ... *cursos... hemos hecho muchos y ves que de las veintisiete horas que has dedicado a este curso, me han sido útiles dos* (13/131). En otros casos la descontextualización aparece porque los ponentes tienen mucha teoría, pero *poca práctica, muy poca tarima y muy poca tiza* (16/35). Con razón, como reconocen algunos asistentes, los problemas provienen del propio formato: *no valen para nada, pero yo creo que el problema no es de la formación permanente en sí, sino del propio curso* (13/116).

Cualquier planteamiento de formación en centros requiere, como requisito previo, un nivel mínimo de motivación e implicación. Además, el proceso de formación en centros exige un tiempo extra, fuera del lectivo en los grupos de clase. Por eso,

el problema que estoy encontrando por la experiencia de mi centro con el plan de formación permanente, que llevamos varios años con él y cada curso dándole un enfoque, es el problema del tiempo (13/108).

En la enseñanza pública, al ser la formación una actividad voluntaria por parte de los profesores, cualquier iniciativa o plan de perfeccionamiento para el centro docente, el equipo directivo se ve obligado a consensuarla previamente.

En buena teoría un equipo directivo de un centro tendría que decir las limitaciones que encuentra en esos aspectos y habría que perfeccionarse en esos campos; pero ... eso depende de la iniciativa personal de cada profesor que quiera asistir a unos cursos determinados de perfeccionamiento, más que al planteamiento del Equipo Directivo. Tampoco los centros tienen recursos para decir: hombre, yo necesito perfeccionamiento en tal aspecto y voy a organizar un curso en ese sentido (34/58).

Normalmente ni el equipo directivo ni el departamento conocen la formación que tiene o hace cada profesor. Analizando todos estos problemas, en una de las reuniones a las que asistían representantes de la Administración se decía:

clarísimamente hay que apostar por que la formación del profesorado tiene que ser dentro de los centros; por lo tanto, el equipo directivo tiene aquí una nueva tarea que realizar y es la de abordar la formación de sus profesionales (...). Hay que vincular la formación con la práctica, y que no sean dos procesos diferentes, sino que sea un proceso único dentro del centro y —por lo tanto— bajo el impulso del director (32/65-66).

## El difícil ejercicio de un liderazgo pedagógico

Dentro de las cuestiones importantes que ocurren en un centro, lo esencial es, obviamente, lo que ocurre en el aula, aún cuando tenga que estar facilitado por el resto de los elementos. Pero nos encontramos aquí con serias dificultades para ejercer un “liderazgo pedagógico”. Pueden ocurrir situaciones como la que describe un profesor:

en nuestra profesión, entramos en clase y llevamos 30 años dentro de la clase y nadie nos ha dicho: “Esto está bien. Esto está mal”. Vamos aprendiendo por experiencia, nadie nos ha asesorado (13/20).

En las condiciones actuales de organización de los centros son —pues— casi nulas las posibilidades de ejercer un liderazgo educativo, dada la débil articulación en los centros, en el que cada uno es dueño de su clase, y ésta un espacio inviolable. Esta “débil articulación”, recuerda Elmore (2000: 5-6), significa que

“el ‘núcleo técnico’ de la educación —las decisiones detalladas sobre qué enseñar en un tiempo dado, cómo enseñarlo, qué aprendizajes esperar de los alumnos, cómo

agruparlos en las aulas para enseñarles, qué se les debería exigir para que demuestren sus conocimientos y, sobre todo, cómo debería evaluarse su aprendizaje— reside en las aulas individuales, no en la organización que las envuelve”

En su lugar, más bien, funciona una implícita lógica de confianza entre los diferentes actores:

Sobre lo que está pasando en las clases, ese es el caballo de batalla. Qué está pasando, se sabe de manera indirecta. Es difícil poder actuar dentro, por la cultura del profesor (34/102-103).

El director no suele saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le suele llegar por vías indirectas.

...porque el profesor está encantado de ser autónomo en su clase, porque la mentalidad, la cultura profesional que tenemos los docentes, es muy individualista, y esto está muy ligado a las tradiciones, ... “bueno, en mi clase mando yo y hago lo que me da la gana”, y eso está hasta bien visto (31/120).

En los centros concertados —al contrario de los públicos, para bien o para mal— puede producirse la visita de los directivos al profesor en el aula, protagonizando la evaluación de los profesores del centro. Igualmente, los centros concertados practican, con más intensidad que los públicos, la evaluación continuada que los alumnos hacen de la labor de sus profesores. También tienen más resortes para presionar al profesor que trabaja inadecuadamente. Así dicen los directivos:

Nosotros vamos a ver la clase algún que otro día. Y luego, a partir de ahí, hacemos entrevista (al profesor) para decirle qué me ha parecido muy bueno y qué podría mejorar. Ponerle una meta a tres meses y luego volver otra vez... (27/64-65).

El sentido posesivo que el profesor suele tener de su aula, como territorio propio de uso exclusivo, lleva a veces a anécdotas significativas.

En mi centro, remodelado, ha venido ahora con unos ojos de buey en cada puerta. ... En el 40% de las aulas han puesto un cartón detrás y han dicho: tío que allí ni te asomes (21/225-226).

Los padres se muestran perplejos ante esta realidad:

También me he encontrado, en las reuniones que hemos tenido, que el director o el equipo directivo en general, cuando haces alguna queja sobre algún profesor, la forma de dar las clases o similar, siempre hay algún reglamento, alguna cosa a la que atenerse para decirte que no pueden hacer nada, no pueden comprobar la forma de dar las clases o los contenidos si son adecuados al programa (41/17).

A pesar de todo, el equipo directivo de los centros de titularidad pública tiene, entre otras, las siguientes vías de información sobre la actividad en las aulas:

- Cuando se producen problemas ante los cuales el profesor se siente desbordado, a veces es él mismo quien acude al director.
- El cauce institucional normal debería ser el Departamento y de ahí pasar a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP). O bien directamente, del Jefe del departamento al Director. En centros de Educación Primaria, a través de los Coordinadores de ciclo.
- Ante problemas graves, son los padres quienes hacen pronto acto de presencia.
- El jefe de estudios tiene como vía propia el estudio de las calificaciones que emiten profesores de la misma materia. Y comparar. Si bien esta tarea debería realizarse habitualmente en el ámbito del departamento.
- gualmente, el tutor suele saber lo que ocurre en las aulas a través de las conversaciones que debe tener con los alumnos.

Al final, lo que realmente importa es la enseñanza y aprendizaje, por lo que cualquier propuesta de mejora será efectiva o no según el conocimiento, habilidades, compromiso y motivación de los que trabajan en las escuelas. Pero el sistema no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una equidad en la educación, si no se fijan unas metas o estándares a alcanzar, y se evalúa su grado de consecución en los centros (Darling-Hammond, 2001). Es difícil imaginar cómo asegurar el derecho de aprender de todos, si no hay arbitrados dispositivos para que los centros den cuentas de la educación ofrecida; al tiempo que la política educativa ofrezca y asegure los recursos humanos y materiales oportunos, una vez detectados posibles niveles de desigualdad educativa.

La cuestión más importante es cómo puede y debe actuar el equipo directivo ante situaciones detectadas y evaluadas como problemas pedagógicos en un aula o con un profesor.

- Básicamente los directores lo que suelen hacer es, con mano izquierda, intentar una aproximación al profesor para que colabore en algún tipo de solución (34/115).
- Desde los departamentos y a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica se pueden y deben consensuar criterios metodológicos, de evaluación, instrumentos de evaluación, etc. (21/214).
- En los casos de excesivo número de suspensos en un grupo, lo que cabe y procede es forzar en el marco del departamento el análisis de los resultados de los alumnos en cada grupo (21/215-226).
- Por otro lado, hoy día en determinadas materias comienza a ser posible la presencia simultánea en el aula de dos profesores, el titular y el de apoyo. En ese contexto, nuevo, se hacen más difíciles los desmanes. A la vez que se dispone de recursos para actuar, que sin esa presencia serían imposibles (21/216).
- Cuando se trata de conflictos en el aula, una medida, coyuntural y extraordinaria puede ser la presencia intermitente del jefe de estudios en el aula, con la anuencia del profesor.
- En el caso de que la solución fuese que el profesor realizase alguna actividad de actualización, el equipo directivo, en la enseñanza pública, tiene la limitación fáctica, como ya se ha dicho, de la voluntariedad por parte del profesor.

Veamos cómo se expresan algunas de estas cuestiones:

Cuando de diez asignaturas ocho profesores dan perfectamente su asignatura sin ningún problema, los admiran los críos y, sin embargo, a lo mejor hay uno o dos (profesores) que dicen que no pueden con ellos ¿quién no puede con quién? (41/68).

...En los institutos el tema de la libertad de cátedra es quizás todavía mayor que en los colegios... Entonces es que entrar en un aula de un profesor a decirle cómo tiene que trabajar es, prácticamente, un sacrilegio. No obstante, existen estrategias. Entonces, las estrategias que, por lo menos yo conozco, son: primero. en la Comisión de Coordinación Pedagógica, consensuar, criterios metodológicos, instrumentos de valoración de criterios de calificación, con lo cual todo el mundo tiene el mismo referente... (21/214).

## **La mejora de la enseñanza**

En los Grupos aparecen análisis explicativos de lo que pasa en los centros. La importancia que se concede a los *procesos de mejora e innovación* en el centro para el eficaz desempeño de la función directiva es notable, formulada unas veces por la vía de remarcar su valor y la función del equipo directivo, y en otras oca-



siones mediante la denuncia de su corta significación. Así, directores de centros públicos reconocen la necesidad de que para que un centro funcione se tiene que reflejar en las tareas pedagógicas dentro del aula:

pero para que un centro funcione tiene que ir conformándose como centro, con una serie de líneas de actuación, que permitan intervenir directamente en el aula, a partir de la realidad de los alumnos, que permitan resolver los conflictos respecto al nivel de asistencias, al nivel de calificación o a la actuación también pedagógica dentro del aula (25/5).

La labor de la dirección tiene que dirigirse a romper la privacidad e individualismo de las prácticas docentes, dado que el aislamiento es uno de sus principales enemigos de la mejora, por lo que el directivo debe contribuir a crear una visión compartida de la escuela. En nuestro contexto, como ya ha aparecido, esto supone entrar en el

capítulo más difícil, porque cada uno son individualidades muy diferentes. Como sabemos, unos están a favor, otros en contra, hay un lastre, hay personas que sólo ven la parte negativa de la enseñanza y otras personas que tienen ilusión. El equipo directivo tiene que trabajar con todos ellos y me parece el capítulo quizá más difícil, más que el de los alumnos (211/7).

Hay, en efecto, una inveterada falta de relación entre lo planificado a nivel general y la práctica concreta en el aula. Con la nueva estructura organizativa de la Reforma, especialmente en Secundaria,

la Comisión de Coordinación Pedagógica es un lugar de encuentro de las Jefaturas de Departamentos, estoy pensando en que se va instalando en los centros un tiempo para que los Jefes de Estudio se reúnan con los tutores (32/84).

Pero si la dirección (a través de la Jefatura de Estudios) puede supervisar los procesos de elaboración del proyecto curricular, además habría que considerar los procesos didácticos en el aula. Ese nivel, ahora mismo, es un punto ciego en nuestro sistema educativo. El problema lo sitúan representantes de la Administración Educativa en estos términos:

El tema de la dirección pedagógica, es el gran tema olvidado de la función directiva. Creo que hay que hacer hincapié en todo lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, el debatir y cuestionar metodologías, y desarrollar estructuras acordes con los objetivos educativos que pretendemos. Otra cuestión que me gustaría resaltar es el

respeto a la diversidad que debe haber entre los profesionales, al igual que debe existir con los alumnos, pues los profesionales también somos diversos y tenemos puntos de partida, de la realidad pedagógica, distintas (32b/22).

Por una parte, si —como ha mostrado altamente la sociología de la enseñanza— los centros educativos están débilmente articulados, funcionando cada uno independientemente en su aula, por lo que son escasas (cuando no nulas) las posibilidades de que los directivos puedan supervisar lo que sucede en las clases. Y por tanto tampoco las de un liderazgo educativo. Como dice Elmore (2000), es una de las resistencias y patologías de las estructuras de nuestro sistema educativo: la mayoría de las innovaciones pueden ocurrir en torno a estructuras que rodean a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sólo débilmente en los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje. La inviolabilidad de las decisiones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, impiden cualquier supervisión educativa por parte de la dirección. Así se señala en uno de los grupos formados por representantes de la Administración educativa:

Un problema que también detecto es que no tiene capacidad de supervisión en el centro. Es decir, es rarísimo ver un director que haga algún comentario sobre que ha entrado en la clase de un profesor, porque allí la disciplina es insoportable y molesta incluso a los compañeros, a los profesores de las salas de al lado. Los directores deben tener, digamos, la autoridad suficiente, y que se le otorgue la autoridad, para controlar cómo, qué se está haciendo, entrar en las aulas, a ver qué es lo que pasa, cómo se están produciendo los procesos didácticos, los procesos didácticos que hay allí; cosa que ahora lo tienen vedada o tan limitada que prácticamente no la puede ejercer (32b/28).

No hay tradición en España, por ejemplo, de un liderazgo instructivo, de una supervisión instructiva, el director no entra nunca en un centro, en una clase a decirle al profesor, a darle un consejo, ni siquiera yo creo que en sesiones de grupo hay discusiones grupales en torno a problemas, no hay, no sé, situaciones de decir, va a los propios profesores o los directores sobre la realización de sus funciones. Como consecuencia es imposible que tengan una visión de lo que hay para poder renovarse y poder hacer cosas nuevas (2/39).

Los Equipos directivos los directores hacen muchísimas cosas en los centros, les desbordan las tareas. Pero desde luego una de sus tareas no es precisamente la implicación en los procesos didácticos ,y digo procesos didácticos y estoy evitando decir proyectos curriculares. A lo mejor si que hay una implicación en la elaboración pero no necesariamente la elaboración de un proyecto curricular. Significa necesariamente una implicación en lo que realmente pasa dentro de las aulas. Hay muchos directores con los que yo he hablado y que me he encontrado con que dicen:

- Pero como voy yo a entrar en lo que un profesor enseña dentro del aula
- ... yo creo que una de las tareas importantes de un director debería ser tener una fuerte implicación en todo lo que podemos llamar los procesos didácticos (32/14-15).

Es evidente que este sentido “enclaustrado” del aula, esa falta de permeabilidad, puede constituir una rémora en los procesos de evaluación y diagnóstico de la enseñanza.

Uno de los problemas con los que se encuentra la dirección pedagógica con una planificación institucional del trabajo de los profesores es lo que se suele llamar “libertad de cátedra”, necesitada de una redefinición en las condiciones actuales:

el tema de la libertad de cátedra, que es un principio que todos defendemos y hemos defendido, habría que definirlo bien, es decir hay ciertos límites que me parecen que están en función de que exista una cohesión de equipo que a lo mejor tienes que modificar o adaptar tu metodología o tu particular forma de trabajar en función de que exista una cierta coherencia dentro del equipo educativo dentro del que estás integrado, a parte de eso (12/97).

La evaluación de centros, pues, se encuentra actualmente encallada entre una falta de orientación para qué hacerla. No llega a ser una *rendición de cuentas* o responsabilización para conocer el funcionamiento de un *servicio público* velando por una equidad del sistema; ni tampoco (como en el caso inglés y americano), para ponerse al servicio de la *elección de centro* por los clientes. Como alternativa, podría haberse configurado, dentro de una *gestión basada en la escuela*, en un dispositivo para aprender en los procesos de planificación y toma de decisiones, promoviendo el propio desarrollo de la organización. Su punto débil es que exige el compromiso y apropiación de los implicados.

El buen funcionamiento de un centro se debe a muchas causas, pero, bueno, se puede decir porque se detecta y se detecta porque de un modo formal o informal se evalúa y se van corrigiendo los posibles errores. Entonces, ya estáis diciendo actividades de autoevaluación que se dan en el centro, de revisión por parte de los equipos (28/121).

Por eso mismo no suele existir una cultura de la evaluación en los centros públicos. Se identifica aún con la idea de fiscalización, no de ayuda o mejora

... pero finalmente yo diría que en cualquier caso yo echo en falta en los Centros una verdadera cultura de la evaluación. En la practica sigue siendo muy individualizada,

los profesores somos muy reticentes ante la evaluación, porque siempre ... la hemos visto más fiscalización que como verdadero intento de ayudar, entonces si se intentase hacer una evaluación sería y se presentase precisamente la evaluación como debe ser, como un proceso de obtener información para ayudar y en esa evaluación, deberíamos intervenir todos, creo, que las cosas deberían mejorar bastante (12/100).

## **Procesos de mejora en el centro**

No obstante, aparecen igualmente los procesos de innovación en que están embarcados algunos centros, con una valoración positiva por los colectivos presentes en las sesiones de Grupos de Diagnóstico:

se puede decir para que el centro mejore su funcionamiento (tiene que) mejorar en la diversidad de los alumnos, favorecer las actividades extraescolares, programas de innovación, ... todos estos apartados que lógicamente le dan mayor calidad al centro, no? (36/4).

En los distintos grupos aparecen, normalmente de modo colateral, algunos de los proyectos específicos de mejora en que están embarcados (didácticos, convivencia, orientación y acción tutorial, etc.). También, en todos ellos, aparece, por un lado, que en los centros en que existen,

no hay un proyecto dinamizador-innovador y de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo (1/137).

Por otro, también, las innovaciones son más estructurales que de prácticas docentes:

creo que hay una gran laguna en cuanto a la tarea que aquí tiene que hacer el equipo directivo, en cuanto a impulsar todos los procesos de innovación y cambio todo lo que lleva a las mejoras de la práctica docente en los centros (32/10).

De todos modos, la queja constante es la relativa falta de capacitación en estrategias de innovación:

... las funciones y tareas de los equipos directivos. Yo hice como dos apartados: un apartado de organización y gestión del centro y otro apartado que le llamé iniciativas de mejora en el centro. ... las principales (de este apartado) sería favorecer el clima escolar, atención a la diversidad, actividades extraescolares, proyecto de centro

de innovación, evaluación externa con otros centros. ... Insisto, dos apartados de un lado organización y gestión que sería importante para el centro y el otro como mejoras o iniciativas del centro (36/2).

Existe una conciencia compartida de que un plan de acción tutorial, conjuntado con la orientación educativa y profesional, es uno de los ámbitos que contribuye decididamente a optimizar la educación ofrecida: coordinación de equipos educativos, coordinación de procesos de enseñanza, relación con las familias, etc. Como señala un director:

para mí hay dos órganos fundamentales: la comisión a efectos docentes y orientación, y el plan de acción tutorial. Un buen plan de acción tutorial en los centros, llevado desde el Departamento de Orientación, facilita que no haya problemas de disciplina, no habrá problema de desórdenes en los centros (29/90).

A lo que añade otro profesor:

la tutoría —desde luego— es agobiante, es que el tutor es todo, es que tiene que llevar todo, si el niño está enfermo, si vienen a recogerlo, si se marcha, a veces todo, para poder informar absolutamente de todo a cualquiera que te pregunte, la tutoría es, para mí peor que un departamento. (...) La tutoría es perenne, desde que llegan a las nueve de la mañana y se van a las dos, me duele la barbilla, me he hecho pipí, me lastimado un pic... (16/89-90).

Sin embargo, hay una actitud de resistencia, ya tradicional, del profesorado de Educación Secundaria, a asumir el papel de tutor. En general ese profesorado no se ve en ese papel. Y siempre que puede lo evita.

Si me parece que un elemento fundamental e importante es la función tutorial; que ya ha salido aquí, y que es algo que se cumple, y se cumple mas desde un punto de vista formal que de un punto de vista de contenido, muchas veces, probablemente por falta de formación, porque el profesorado, pues sale de estructuras universitarias con unas formaciones pedagógicas que todos conocemos pues como han sido, y yo creo que el tema de la acción tutorial, e inclusive de la orientación, pues este es otro de los aspectos fundamentales (210/49).

Los Institutos de Secundaria, por toda una serie de razones, son los centros más problemáticos considerados globalmente. De ahí, seguramente, la menor valoración que recibe por las distintas muestras. Un director de Instituto los expone así:

porque estamos viviendo en la Secundaria en estos momentos unas gravísimas dificultades. Con la incorporación de la escolaridad obligatoria en los Institutos, a lo cual no estábamos acostumbrados en absoluto, ni siquiera los antiguos compañeros de Formación Profesional. Aunque tenían lo que los de BUP no queríamos acoger en nuestro seno, tenían la población que se quería escolarizar, porque el cuarenta por ciento de la población estaba desescolarizada, estaba en la calle. Es decir, que ni siquiera los de FP se estaban chupando lo que nos estamos chupando ahora todos los de Secundaria con la escolaridad obligatoria. Entonces, efectivamente, la incorporación de la escolaridad obligatoria nos está planteando tantísimos problemas a los centros de Secundaria que nadie quiere ser director porque nadie quiere enfrentarse a resolverlos (21/139-140).

## **Discusión**

La dirección de los centros escolares en España, tal y como ha aparecido en las voces, tiene escasas posibilidades de ejercicio de liderazgo instructivo, limitándose en la mayoría de los casos a la gestión. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, hablar de liderazgo pedagógico resulta escasamente significativo, como comenta Elmore (2000), dado que la estructura institucional, en principio, lo impide.

Si entendemos que la labor del liderazgo es la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, su acción se debiera dirigir a crear contextos para el aprendizaje, focalizados por unas expectativas claras de niveles de consecución. La estructura de las escuelas públicas más bien favorece valores idiosincráticos aislados y aprendizaje individualista, a expensas del colectivo. Construir la capacidad para el aprendizaje organizativo requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas. Así, el aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el aprendizaje de la organización. El control jerárquico también es un obstáculo para que suceda el aprendizaje entre los miembros.

Una dirección limitada a la gestión impide ir más allá de lo que hay, cuando lo que se precisa es cambiarlo. Asegurada la gestión y funcionamiento de la organización, tendrá que ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en otras direcciones. De ahí la necesidad de un liderazgo de la dirección que incite, de un modo “transformativo”, al desarrollo del centro como organización. Una acción directiva orientada a la mejora se juega, en efecto, entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), e inducir un sentido proactivo a la acción colectiva.

En esta situación, se podría pensar si un liderazgo pedagógico se puede ejercer en la estructura actual de los centros (particularmente de Secundaria) y con el sistema de dirección en España, donde cualquier profesor (con unas condiciones mínimas) puede ejercer el rol de director. Por ahora, las debilidades prácticas que está presentando son ampliamente conocidas y han sido suficientemente puestas de manifiesto, no tanto las propuestas de cambios en la estructura para salir de la situación. Cargo directivo y liderazgo no siempre son coincidentes, y las funciones de liderazgo superan ampliamente su asunción por un rol específico. Uno y otro requieren unas condiciones internas e externas y unos estímulos para el aprendizaje diferentes, que pudieran posibilitar el liderazgo referido.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN DE TENA, R.; Bolívar, A.; Rodríguez Conde, M. J.; Rodríguez Diéguez, J. L. y Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en centros sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, vol. 22.
- BOLÍVAR, A. (2001a). “¿Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda”, *Organización y Gestión Educativa*, núm. 1, 13-18.
- BOLÍVAR, A. (2001b). Liderazgo educativo y reestructuración escolar. *Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, pp. 95-130. Disponible en *Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar* en: <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOELiderazgo.doc>
- BOLÍVAR, A. (2001c). «La dirección como agente promotor de la innovación curricular», en P. De Vicente (coord.): *Viaje al centro de la dirección de las instituciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 305-326.
- BOLÍVAR, A. (2001d). Del aula al centro y ¿vuelta?. Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo Segovia (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, 51-68.
- CUBAN, L. (1988). Constancy and change in schools (1880s to the present). En Ph. W. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change*. Berkley: McCutchan, 85-105.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DUFOUR, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational Leadership*, 59 (8), 12-15.
- ELMORE, R. E. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. 2000. Disponible [12.02.02] en <http://www.shankerinstitute.org>
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- HALLINGER, P. y HECK, R. H. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- HOPKINS, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 55-71). London: Routledge Falmer.

- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE) (2001-2002): *Resúmenes Informativos sobre Evaluación de la función directiva 2000*: n.º. 13 (Perfil personal y profesional de los directores), n.º. 14 (Formación y motivación de los directores), n.º. 18 (Mejora de la función directiva), n.º. 28 (Relaciones de los directivos con la comunidad educativa); y n.º. 6 de 2002 (Opinión de los miembros de la comunidad educativa sobre los centros docentes). Se puede ver en <http://www.ince.mec.es>.
- KNAPP, M., COPLAND, M. y TALBERT, J. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Washington: Center for the Study of Teaching and Learning. Disponible [21.05.05] en [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LforLSummary\\_02\\_03.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LforLSummary_02_03.pdf).
- LEITHWOOD, K., LOUIS, K. S., ANDERSON, S. y WAHLSTROM, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Disponible [27.02.05] en <http://education.umn.edu/CAREI/Leadership/ReviewofResearch.pdf>
- LEVACIC, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (2), 197-210.
- LORENZO, M. (2000). La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo. En *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Actas del VI CIOIE. Granada, 185-197.
- MURILLO, F. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- NEWMAN, F., KINGS, M. B. y YOUNGS, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108 (4), 259-299.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (Dir.) con Beltrán de Tena, R.; Bolívar, A.; Rodríguez Conde, M.J. y Sánchez, S. (2002). *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Informe final (inédito). Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SOUTHWORTH, G. (2005). Learning-centred leadership. En B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*. London: Paul Chapman y Corwin Press.
- WATERS, T.; MARZANO, R. J.; MCNULTY, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora-Colorado, USA: McREL (Mid-continent Research for Education and Learning). Disponible en: <http://www.mcrel.org>
- WITZIERS, B., BOSKER, R. y KRUGER, M. (2004). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-425.