

TEORIAS SOBRE EL DETERIORO DE LA DIRECCION ESCOLAR

OSCAR SAENZ BARRIO
SANTIAGO DEBON LAMARQUE

RESUMEN

La Dirección Escolar ha venido sufriendo en los últimos veinte años un proceso de desintegración de tal naturaleza que ha encendido la alerta de las propias autoridades de la administración educativa. Este trabajo intenta explicar las razones del deterioro de la función directiva mediante una serie de teorías, unas de carácter determinista (teorías de la entropía y hereditaria), otras estocásticas (teorías del desgaste personal y de la hostilidad del ambiente), y otras de tipo más comprensivo, como son la teoría de los factores cruzados y la teoría de la acumulación de errores. En esta última se hace un detenido análisis de los que hemos llamado "errores catastróficos", aquellos que han determinado el "cambio de fase" hacia una situación de deterioro irreversible.

ABSTRACT

During the last twenty years, school directive functions have suffered such a decline that has caused alarm among educative authorities. This article studies the reasons for this problem through several theories: determinist (entropy and heritage), stochastic (personal declining and environment hostility), and comprehensive (cross factors and error accumulation). The latter approach serves for a detailed analysis of the so-called "catastrophic errors" which have caused a "phase change" toward an irreversible decline situation.

PALABRAS CLAVE

Dirección escolar, Teorías del deterioro.

KEYWORDS

School directive, Damage theories.

1. INTRODUCCION

En los últimos años la Dirección Escolar ha sido uno de los temas privilegiados de la investigación educativa. En nuestro propio Departamento se han realizado estudios notables sobre la cuestión (Lorenzo, 1994; De Vicente, 1993, 1994 a), 1994 b); Sáenz y Fernández Nares, 1993), y simultáneamente a este trabajo se está realizando otro paralelo sobre la satisfacción profesional del Director Escolar (Caballero, en prensa).

Los estudios sobre la Dirección inciden mayoritariamente sobre tres aspectos: a) cualidades, actitudes y competencias; b) funciones institucionales ad intra y ab extra; y c) acceso, formación y perfeccionamiento. Recientemente se ha abierto un doble frente a la investigación que, aunque muy relacionado, mantiene una relativa independencia: 1) la satisfacción/estrés y 2) la resistencia y el abandono de los puestos directivos. La primera

línea de investigación se inscribe como es natural dentro del modelo presagio-producto, mientras que la segunda se centra en las variables de proceso.

Es evidente que por muy interesante que sea la primera línea de trabajo, resultará totalmente inútil si no se resuelve la sangría de los cargos directivos y se regula un nuevo estatus profesional que frene el abandono y fomente el acceso a la dirección.

Los palos de ciego que se han dado en las últimas décadas han causado a la Dirección Escolar daños irreparables. El mismo Ministerio de Educación reconoce que durante el tiempo transcurrido desde la entrada en vigor de la LODE (1985) "no se han generado al mismo tiempo las condiciones que animaran a los profesores a asumir la responsabilidad de la Dirección. De hecho el número de candidatos a Director ha ido disminuyendo en las sucesivas convocatorias" (MEC, 1994, 12). ¿A qué se debe que los profesores no quieran asumir tal responsabilidad? Sin duda a que la Dirección está atravesando un estado de deterioro tal que ha suscitado la alarma de la propia administración. Diagnosticar las causas de su patología actual es el único procedimiento para afrontar las soluciones desde la racionalidad, y no desde la arbitrariedad o la iluminación.

2. QUÉ ENTENDEMOS POR DETERIORO DE LA FUNCION DIRECTIVA

El estudio del deterioro de la dirección es complejo por los procesos que lo acompañan y que lo pueden enmascarar. La asfixia burocrática, la imprevención técnica, la soledad decisional, la falta de recursos, el control político, la beligerancia de las familias, etc. se asocian con frecuencia con la disfunción directiva. El hecho de que muchas de estas situaciones disruptivas aparezcan ligadas a la dirección conflictiva puede producir la impresión de que algún tipo de patología está necesariamente presente en la dirección ineficaz o desacreditada.

La investigación sobre el deterioro de la dirección tiene un gran valor potencial pero es muy laboriosa, dado que el proceso destructivo es lento y los cambios tan sutiles que son difíciles de percibir; por otra parte, los resultados de la investigación cuantitativa, aislando fenómeno a fenómeno, variable a variable, pueden ser difícilmente coherentes con lo que sucede en la institución docente cuando se contempla como un todo. En cualquier caso, los estudios al día de hoy sobre la Dirección Escolar denuncian un proceso de deterioro relativamente constante, inherente al propio desgaste profesional y asociado a su vez a una creciente vulnerabilidad por factores externos fuertemente lesivos, y que se caracteriza por ser: 1) *universal* (afecta en mayor o menor medida a todas las formas de ejercicio directivo); 2) *intrínseco* (resultado de la entropía del sistema y de la erosión psicobiológica); 3) *progresivo* (progresiva inexorablemente durante el tiempo de ejercicio); y 4) *eventualmente deletéreo* (puede conducir a la destrucción si los errores acumulados devienen catastróficos o sobrepasa el tiempo crítico de adaptación).

El estudio de las causas de dicha destrucción es la consecuencia lógica de lo dicho anteriormente. Pero nuestro objetivo no es la descripción de un estado o la identificación de una serie de variables -ésto ya lo han hecho otros muy eficazmente (Lorenzo, 1994; Bardisa, 1993; Pascual y Villa, 1991; etc.)- sino que intentaremos la construcción de una teoría que nos permita entender lo que ocurre en el campo específico de la dirección y predecir futuros acontecimientos. Pero esta función predictiva no tiene sentido en educación si no es capaz

de dirigir racionalmente nuestra acción. Tal función normativa no deriva ni del voluntarismo, ni de la ideología, sino que surge de la propia virtualidad epistemológica de la teoría (Sáenz, 1993 a y b, 1994).

Así las cosas, habría que decir qué entendemos por "*deterioro de la función directiva*". Si nos fijáramos en los productos habría que definir el deterioro en función de estados terminales, tales como desorganización administrativa, falta de autoridad, depresión y estrés, bajos rendimientos en profesores y alumnos, abandono de los cargos, etc. Sin embargo es mucho más prometedor el enfoque procesual. Desde esta visión, la característica fundamental de la destrucción funcional de la dirección sería *una reducción de la capacidad de respuesta eficaz cuando alguno de los elementos del sistema ecológico escolar sufre un desequilibrio*.

Este proceso de "ruptura homeostática" puede ser descrito, como casi todos los fenómenos tanto biológicos como psicosociales, mediante dos tipos de teorías: 1) *teorías deterministas*, que intentan explicar el desgaste de la dirección mediante un número de variables bien identificadas, que reproducen el proceso siempre de la misma manera, programado a la manera de una "gestalt" instalada desde el principio en la institución y que dirige inexorablemente el fenómeno hacia su "téllos", que es en este caso la desintegración; y 2) *teorías estocásticas*, según las cuales la progresiva turpidez del directivo es el resultado de la incidencia de variables aleatorias potencialmente destructivas, y en cuyo caso sólo predecibles estadísticamente.

2.1. Teorías deterministas

2.1.1. Teoría entrópica

Sabemos que el fenómeno de entropía consiste en la pérdida de energía disponible, y que es tanto más acusado cuanto más ambiguo y más complejo es el sistema. El principio de "entropía" limita, pues, el número de transformaciones de un sistema, puesto que ninguna máquina, organismo o institución, por perfecto que sea, puede transformar en "trabajo" o "productos eficaces" la energía disponible. El desgaste de la capacidad funcional de una organización mecánica o psicosocial, tanto da, es irreversible y se produce como dirigido por un "reloj biológico". Probablemente ésta sea la razón, inconfesada, de la limitación temporal de ciertos cargos en el ejercicio del poder, en la toma de decisiones, en la asunción de responsabilidades, etc. ante la inevitabilidad de la destrucción del sistema.

La dirección escolar no escapa a este principio fatal de la destrucción entrópica, no sólo porque participa de la condición de sistema psicosocial, sino porque tal sistema reúne las dos características que le hacen especialmente susceptible a las "fugas de energía", es *ambiguo/ambivalente* y además *complejo*.

La *ambivalencia o ambigüedad* consiste en que, por una parte, la Dirección -sobre todo la unipersonal- haya de tener relación con múltiples elementos de la comunidad y del sistema escolar (colegas, alumnos, padres, municipio, administración), y por otra, la vivencia de soledad con que viven los directores la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades; decisiones y responsabilidades que, a pesar del "desarrollo cooperativo", "colegialidad", "participación", "innovación centrada en la escuela", "trabajo colaborativo" y otras propuestas parecidas, no son compartidas sino exclusivas y personalizadas en una persona singular, con nombre y apellidos: el señor Director, que "para eso le pagan", según expresión generalizada entre sus compañeros.

Esta instalación en la soledad la experimentan los directores por una doble vía, acertadamente recogida por Bardisa (1993): a) *en relación con los compañeros*, entre los que "les resulta difícil encontrar colegas con los que formar el equipo directivo e incluso realizar un trabajo en grupo" (p. 14); y b) *en relación con los diferentes estamentos e instituciones*, frente a los cuales sienten que les falta autonomía y que no reciben apoyo, sobre todo por parte de la Administración, hasta el punto de afirmar que "te utiliza, pero eres un cero a la izquierda" (p. 14). Bardisa concluye que "a pesar de que la Dirección se ejerce en equipo, tanto la Administración como los profesores señalan inequívocamente al director como cabeza visible a la hora de exigir responsabilidades" (p. 14) y la "enorme indefensión ante el «abandono» que dicen experimentar cada vez que realizan una petición de ayuda o solicitan su intervención en el conflicto" (p. 15). De esta suerte, el Director vive la esquizofrenia de ser un representante de la Administración y de la comunidad educativa en el centro y el valedor de las reivindicaciones de los compañeros ante una Administración cada vez más sorda y ante una comunidad educativa cada vez más exigente.

En cuanto al carácter *complejo*, no es preciso mencionar la cantidad de funciones que la dirección ha ido asumiendo con el paso del tiempo; unas que son profesionales, y otras que no tienen nada que ver, como por ejemplo sociopolíticas, administrativas y contables, de relaciones públicas, asistenciales, de orden y policía, artesanales (fontanero, cerrajero, carpintero...). Pero, además, a la hora de ejercer su poder -limitado- cuenta con una autoridad también escasa, como reconoce igualmente el MEC (1994: 23). El funcionamiento cotidiano de los centros se ajusta más bien poco con los modelos teóricos de la organización escolar y del liderazgo instructivo, antes al contrario, el día a día del Centro y del Director es el resultado confuso y desordenado de "las orientaciones políticas de los gobernantes, la legislación, la historia de los grupos que forman los claustros, la cultura, modas imperantes y las capacidades, ideología y características personales de los directores que las lideran" (Ruíz y Ruíz, 1994: 140).

Consecuencia de todo ello es que el Director y el equipo directivo se ven afectados por factores contradictorios internos al propio sistema, lo que determina en quienes la ejercen el conocido fenómeno del "burn-out", el *quemarse en el cargo*, porque las condiciones intrínsecas en que se desarrolla el ejercicio de la dirección son en sí mismas destructivas: "La función directiva en el sistema educativo español soporta desajustes fundamentales importantes, debido a que el perfil del director es consecuencia de dos variables fundamentales: el punto de vista institucional y la práctica diaria, que no se ajustan estructuralmente" (Ruíz y Ruíz, 1994: 135).

En definitiva, la esclerosis progresiva de la dirección, tal como ésta está definida legalmente en la actualidad, es un proceso irreversible, inserto y programado en el ser mismo de la institución y tan ineluctable como la misma causalidad física. El principio de entropía es, por tanto, una buena explicación del carácter determinista de la degeneración directiva.

2.1.2. Teoría hereditaria

Todo cambio de dirección produce un efecto de negentropía, de cierto rejuvenecimiento o recarga energética del sistema. La alternancia o el cambio de los equipos directivos no significan "borrón y cuenta nueva" en las instituciones sino que suelen producirse como salida a situaciones de bloqueo que afectan a la dirección anterior y que no tienen otra solución que el recambio. El nuevo equipo crea una "estabilidad tensionada", producto de un cambio controlado como es el relevo; sin embargo, los problemas que

afectaban al equipo anterior siguen ahí como un legado explosivo que transmiten a los que vienen después.

Donaciones hereditarias son: la propia imagen social del centro, sus relaciones con el Consejo Escolar, el Ayuntamiento o la Inspección, el estado del edificio, su dotación y recursos, la calidad de su alumnado, el déficit presupuestario crónico, los problemas de plantilla, estabilidad y cualificación, etc. Todo ello forma parte del propio ADN institucional, y que se hereda como una maldición de una dirección a otra.

Entre ese "patrimonio" que se sucede en forma de legado institucional, el profesorado ocupa un lugar privilegiado. Un profesorado dotado, según Villa (1992: 155) de: "un alto espíritu funcional, un espíritu de cuerpo, acompañado de una escasa ética laboral... ¿Qué significa ésto?... 1) Un mínimo esfuerzo para cumplir sus funciones. 2) Un rechazo o negativa a reuniones, juntas, etc. que se lleven a cabo fuera del horario lectivo. 3) Una escasa innovación educativa".

Todos los autores son unánimes al señalar el efecto pernicioso de las "viejas actitudes" y las posiciones renuentes del profesorado a modificar sus prácticas pedagógicas y el nuevo modelo diseñado por la LODE (1985).

La teoría hereditaria justificaría el desgaste de la dirección por el lastre que supone alterar estructuras, conductas, relaciones, y carencias arrastradas de modelos docentes y directivos anteriores.

2.2. Teorías estocásticas

Bajo este epígrafe podemos agrupar por un lado aquellas teorías que contemplan ciertos incidentes críticos de carácter aleatorio que afectan personalmente al director o a las direcciones colegiadas, y por otra parte aquéllas que intentan explicar el papel del entorno como responsable de la degradación del equilibrio personal.

2.2.1. Teoría del desgaste personal

El concepto de "envejecimiento" nos ha parecido una metáfora que traduce muy adecuadamente a la función directiva los procesos degenerativos que sufren los sistemas orgánicos (Holgado, Deluis y Macías, 1994). Nos interesa destacar fundamentalmente la disminución en cantidad y calidad de las respuestas, a nivel humoral y celular, a invasiones de agentes adversos como a la proliferación de "tejido prohibido" (Bellamy, 1988).

Todos los que han ejercido alguna función directiva mencionan cómo mientras al principio de la gestión se tienen las facultades intactas, con el paso del tiempo, y sea cual sea la edad cronológica -aunque evidentemente el proceso se hace más notorio en edades avanzadas-, se observa una pérdida de energía psíquica, de capacidad creativa, de valor resolutivo, de reconocimiento de factores adversos (respuesta inmunológica), de confianza en sí mismo, de colaboración, mientras que aumenta el recelo, la defensa burocrática, el rechazo a la crítica, el tiempo de reacción, y en definitiva el aislamiento.

No todos estos factores aparecen a la vez ni con la misma fuerza, sino que surgen aleatoriamente, con gran virulencia unas veces como resultado de mutaciones rápidas de la persona -enfermedades físicas, depresiones, brotes psicóticos o neuróticos- y otros más

lentamente como resultado de una pérdida progresiva de la capacidad de resistencia a la frustración.

La brega constante con la administración, con la atonía, resistencia e insolidaridad de los compañeros, las relaciones -siempre difíciles- con los padres, la gestión de recursos y medios absolutamente insuficientes, etc. van debilitando física y psíquicamente al Director, quien espera el final de su mandato como una liberación. La contradicción entre autonomía y control (Consejo Escolar), entre una mayor y mejor oferta curricular y la falta de medios para hacerla efectiva, entre una mayor atención a las necesidades técnico-pedagógicas del centro y el gigantismo burocrático, etc., constituyen una permanente erosión de la credibilidad y valor social y profesional del Director. Esta situación lleva al profesorado a preferir ser nombrado Director por la Administración -si no hay más remedio- porque la duración del mandato se reduce a un año, antes que presentarse voluntariamente a la elección, con una perspectiva de tres o cinco.

2.2.2. Teoría de la "hostilidad del ambiente"

La expresión "hostilidad del ambiente" no debe ser tomada en el estricto sentido de rechazo o amenaza psicosocial por parte de los colegas, padres, grupos de alumnos, colisión ideológica, presión política, etc., sino que la utilizamos para referir todos aquellos factores, sea cual sea su naturaleza, que procedentes del exterior son percibidos como agresivos y destabilizadores a nivel personal y profesional. La superabundancia de papeleo, la legislación contradictoria, la existencia de órganos de control de diferente naturaleza, la intromisión de elementos no técnicos en cuestiones técnico-pedagógicas, la falta de reconocimiento social de la función docente y la propia crítica interna de los colegas, escasez de recursos, distanciamiento -sobre todo afectivo- de las personas y órganos de orientación y apoyo, etc., son otros tantos factores que, por presentarse con carácter aleatorio sólo pueden ser abordados desde una teoría estocástica o probabilística.

Este carácter histórico, y en consecuencia aleatorio, es subrayado por Bardisa en el trabajo al que nos venimos refiriendo, cuando dice: "El director de un centro escolar dirige una institución que hasta los años setenta parecía libre de críticas, pero desde hace ya algunos años es objeto, desde cualquier marco social y político, de duros análisis" (p. 7).

Para nadie es un secreto que los factores mencionados, por su carácter estresante, generan situaciones muy negativas para el equilibrio emocional y para las relaciones del sujeto con la institución, sea cual sea el nivel de docencia: desde la maternal a la universidad (Esteve, 1987; Gordillo, 1988; González Blanco y González Anleo, 1993; Sáenz y otros, 1993 y 1994). Sáenz y Fernández Nares (1994) han identificado algunos de estos factores agresivos en el liderazgo universitario.

2.3. Teoría de los factores cruzados

De la misma manera que el debate sobre el desarrollo humano entre ambientalistas y genetistas ha dado paso a una postura de síntesis, lo más probable es que la involución de la capacidad y ejercicio de la dirección se deba al cruce de factores aleatorios que vienen a unirse a la propia entropía del sistema, produciendo efectos sumativos unas veces y multiplicativos otras. Sólo así puede explicarse que sucesos azarosos presentes simultáneamente en dos centros docentes, incluso de la misma localidad o barrio, produzcan efectos de muy diferente intensidad.

La frase "el poder desgasta", no es sino la traslación al lenguaje popular de un fenómeno universal y fatalmente repetido -y casi "programado"- en el ejercicio de cualquier tipo de responsabilidad. La limitación temporal de los mandatos de gobernantes y directivos trata de prevenir esa inevitable alteración a que estamos haciendo referencia, y que puede adquirir la forma de deterioro, dejación, "falta de reflejos", dimisión, cuanto perversión del liderazgo: tiranía, concentración de poder, ocultación de información, arbitrariedad, persecución, etc.

Mientras que la entropía propia del sistema directivo docente puede dar mucha información sobre la involución de las instituciones, otros factores exógenos pueden estar igualmente implicados produciendo cruces estructurales que favorezcan la disfunción de los directivos. La posibilidad de variables cruzadas es enorme, puesto que se pueden unir dos o más factores endógenos con uno o más factores exógenos.

FACTORES ENDOGENOS	FACTORES EXOGENOS
<ul style="list-style-type: none"> - Endogamia - Referidos al propio funcionamiento - Agentes radicales (descontentos, activistas) - Carencia de medios y recursos - Inestabilidad de la dirección - Inestabilidad del profesorado - "Okupación" de áreas sin titulación - Apatía y desinterés - Baja ética laboral - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comisiones de control (Consejo Escolar, Comisión Económica) - Intervencionismo municipal - Intervención de grupos sociales críticos - "Participación" no bien definida - Falta de apoyo de la Administración - Déficit en la formación de Directores - Clientela heterogénea - Colisión ente objetivos oficiales y demandas familiares y sociales - Etc.

Lo que sí está claro es que el número de factores cruzados aumenta progresivamente según el grado de deterioro. Lo que al principio puede ser una lesión leve producida por una sola variable, puede dar lugar a que se le añada una nueva potenciando su grado lesivo, de forma que este nuevo episodio propicie un nuevo agregado de elementos agresivos, tanto inherentes a la propia duración del ejercicio directivo cuanto al elenco de los que se pueden presentar por azar procedentes del ambiente.

Si ésto es así, no hay más remedio que admitir que, aunque las teorías deterministas y probabilísticas se formulan por separado, en realidad son componentes de una única teoría más abarcativa, y que podría ser ésta que hemos llamado de los "factores cruzados".

Pero nuestro intento va más allá de explicar el porqué de este proceso de desintegración institucional de la dirección escolar. Nuestro objetivo es desvelar en qué momento de este proceso involutivo el proceso se hace irreversible. Para ello no tenemos más remedio que formular la que llamamos:

2.4. Teoría de la acumulación de errores

En Biología es bien conocido el fenómeno de que cuando un error se infiltra en la maquinaria de síntesis proteica, éste puede engendrar errores en la síntesis de las proteínas nuevas. Si este error no se corrige rápidamente es previsible que se extienda y se vuelva finalmente incontrolable, provocando una catástrofe en el funcionamiento celular. Sin embargo el organismo posee sistemas inmunológicos, de filtración y de traducción a nivel celular para poder controlar el impacto de tales "errores". La presencia de una serie de agentes lesivos no es suficiente para producir la muerte celular, aunque una acumulación de ellos facilita que uno de ellos se convierta en el "error catástrofe" (Michiels y otros, 1990).

Lo que ocurre a nivel celular nos ha parecido un buen modelo para elaborar nuestra teoría sobre la degradación de la función directiva:

"La acumulación progresiva de agentes destructivos sin corrección o control conduce a la disolución de la función directiva escolar"

La dirección escolar está sometida a una serie de agresiones, tanto de carácter endógeno como exógeno, que ya han sido mencionadas. Unas actúan de forma singular, otras formando uniones cruzadas o constelaciones de factores agresivos que provocan destrucciones más o menos extensas en la Dirección, tanto a nivel personal cuanto relacional, institucional, sociopolítico y ambiental. El que una cierta acumulación de errores no haya destruido ya de forma definitiva la Dirección Escolar se debe a la existencia de mecanismos personales e institucionales de compensación y control. La dirección actuaría como lo que Cancian (1966) llamó un "sistema funcional", es decir, "un sistema determinista con la restricción agregada de que ciertas propiedades del sistema se conserven a pesar de los cambios potencialmente destructores dentro del sistema, en el medio ambiente o en ambos" (p.110). Cuando el valor de los elementos hostiles supera la tendencia a la "variación compensadora", o sea el equilibrio, la tendencia a la conservación y estabilidad del sistema desaparece. Entre los factores "compensadores" podrían citarse: la "vocación docente", el sentido de la responsabilidad, llevar a la práctica ideas personales, el gusto por el poder, las compensaciones económicas, el relieve social, el alejamiento del aula, etc.; entre los potencialmente destructores: la insolidaridad, la incompetencia, la competitividad, la función social y cultural de la dirección -conservadora y progresista a la vez-, el escaso reconocimiento de la sociedad civil, la colisión de intereses, etc.

Se trata de un mecanismo adaptativo sin el cual el individuo -el Director- o el grupo -órganos colegiados- e incluso la propia función directiva podría extinguirse. Hans Selye describió este fenómeno -que llamó *Síndrome General de Adaptación*- a nivel orgánico, y que explica igualmente las reacciones institucionales a la tensión. Los problemas surgen cuando por cualquier razón, la persistencia o la intensidad de una emoción aversiva, agresiva, defensiva, de evitación, etc. hacen crecer dicha reacción hasta un punto en que no resultan ya asimiladas por las normas legales, sociales, bióticas e incluso éticas. El patrón típico descrito por Selye es perfecto para explicar el curso del deterioro de la Dirección. Selye observó que cuando se somete a un organismo a una situación de estrés el proceso de adaptación para por las siguientes fases:

1) *Reacción inicial de alarma*: el organismo en su conjunto genera una serie de mecanismos bioquímicos y psicofísicos para amortiguar los efectos de la angustia/tensión.

2) *Reacción de resistencia*: la actividad defensiva del organismo se incrementa y se concreta en el ámbito específico de la afectación, bloquea la situación nociva o desarrolla

comportamientos compensatorios de la ansiedad, de forma que su conducta general se recupera y aparece adaptada a la situación.

3) *Etapas de agotamiento*: pero si la tensión se prolonga, las barreras defensivas y los mecanismos de amortiguación y compensación se desvanecen poco a poco. El organismo, obligado durante largos periodos de tiempo a producir conductas de evasión o defensa, va perdiendo sus reservas para hacer frente al estrés, sobrevienen daños psicosomáticos irreversibles, y en casos extremos la muerte.

Todos los directores que hemos consultado afirman rotundamente que la pérdida de potencialidad de la función directiva está relacionada con una acumulación de factores lesivos que van reduciendo progresivamente su capacidad de recuperación. Medidas de estimulación externa, como aumento de la compensación económica, mejora de la dotación material, eliminación de horas lectivas, meritaje especial para concursos, etc., o "reservas espirituales" de carácter ético, profesional o intelectual, como entusiasmo, valor social, iniciativa, cohesión, paciencia, etc., no constituyen ya resortes motivacionales, porque han agotado ya su capacidad funcional para adaptarse a nuevas agresiones.

Por otra parte, la acumulación de factores de riesgo convierte a estos mecanismos, bien incentivos bien de garantía del mantenimiento funcional, en ineficaces para cortar el proceso degenerativo. En un momento aparece un factor o un agregado de ellos que por sí solos quizá no fueran capaces de alterar profundamente el tejido institucional, pero que añadidos a un estado infiltrado de agentes disruptivos se convierten en el "error catastrófico", es decir, un error que se vuelve incontrolable por el grado de deterioro en que se encuentra ya el tejido institucional y cuyo daño es ya irreversible.

La Dirección es vista por la mayoría de los profesionales de la docencia como una fuente de conflicto, real para los que la están ejerciendo, y potencial para aquellos en los que puede recaer. Las dos conductas prototípicas de los directivos en la ansiedad persistente son: a) la huida y b) la evitación. En la primera, los directores hacen esfuerzos claros para escapar a ella: petición reiterada de dimisión, traslado de centro, comisiones de servicio, bajas laborales, etc.; en la segunda, los posibles candidatos esquivan y burlan por todos los medios el encuentro potencial con la situación problemática: enfermedades fingidas, supuestos problemas familiares, saturación de compromisos profesionales (cursos, seminarios permanentes, proyectos de investigación).

Para nosotros hay dos medidas legislativas que podemos considerar "error catastrófico", no porque ontológicamente sean erróneas ni catastróficas, sino porque al actuar sobre un tejido afectado ya por la "acumulación de errores", su efecto es paradójico. En bioquímica son bien conocidas las reacciones anafilácticas de ciertos elementos que siendo inocuos o incluso beneficiosos en ciertas circunstancias y para ciertos organismos son destructivos para otros. Nosotros nos atrevemos a señalar que el "umbral crítico de la acumulación de errores" se alcanza con estas dos medidas introducidas por la LODE:

1. La participación de la comunidad en los Consejos Escolares;
2. La elección democrática de los directores.

Ambas medidas venían a resolver algunos excesos de la Dirección en tiempos anteriores, como eran los de autoritarismo, sucursalismo de la Inspección y de la Administración en el centro, aislamiento respecto del entorno, adocenamiento, falta de participación... El efecto paradójico consiste en que ambas medidas han producido efectos

perversos, como lo demuestra el hecho de ser las dos providencias señaladas por los profesionales como las más destructivas para la Dirección, y que nos ha llevado a nosotros a considerarlas como "errores catastróficos". Su momento legislativo constituye lo que los físicos llaman "cambio de fase", es decir, el momento en que una materia, un cuerpo, un sistema en equilibrio, pero sometido a fuerzas y agentes con diferentes poderes de mutación, producen el efecto perverso. Von Bertalanffy explica este fenómeno con el nombre de "pasement", es decir, la posibilidad de que un sistema se oriente en dirección opuesta a la prevista por sobrecarga o sobreestimulación.

Y es que la voluntad de acertar no siempre conduce a la eficacia. Eso le ocurrió al "equipo Maravall" en su intento de transformar el gobierno de los centros escolares mediante un cambio sustancial en la elección de los equipos directivos y la incorporación de elementos exteriores al propio claustro. Digamos de entrada que ambas medidas significaron un plausible intento de incorporar a los órganos de gobierno de los centros educativos dos respetables principios constitucionales: la *participación* y la *democratización*. Con la primera se pretendió configurar institucionalmente la "comunidad educativa", es decir, integrar a padres, alumnos, profesores y autoridades ciudadanas en un órgano con personalidad jurídica y capacidad operante en el ámbito de sus competencias. Bien es cierto que este objetivo no era nuevo en el ordenamiento jurídico-administrativo de la educación, pues ya se contemplaba tímidamente en la Ley General de Educación de 1970, y con más intensidad en la LOECE (1980), aunque se aborda en la LODE (1985) en la forma actualmente vigente. La segunda medida era una alternativa al Cuerpo de Directores Escolares, -suprimido en 1970 por la LGE-, visto con muchas reticencias por el propio profesorado, -pero mucho más por sindicatos docentes y partidos políticos-, como heredero de una "cultura" institucional viciada por la ideología educativa de la dictadura.

2.4.1. Error catastrófico I: el Consejo Escolar

Empecemos diciendo que el problema no es tanto que exista un órgano de participación, sino que su composición y competencias constituyan un elemento de distorsión de tal naturaleza que el propio Consejo Escolar del Estado, reiteradamente, en sus informes de los cursos 1989-90, 90-91, 91-92 y 92-93 muestra su profunda preocupación por la falta de candidaturas a la Dirección de los Centros, situación que califica de "grave".

El problema empieza por la propia composición de los Consejos Escolares. En su versión original estaban constituidos al 50% entre miembros "profesionales" (profesores) y "no profesionales" (padres, alumnos, representantes del ayuntamiento y PAS), salvo algunos casos singulares donde los miembros no profesionales podían tener hasta dos puestos más. Actualmente, vamos a contemplar dos versiones del CE: territorio MEC y Andalucía, y en los centros más frecuentes que son los de 9 a 15 unidades en territorio MEC y 8 a 16 en la CAA. En el primero, el número de componentes "profesionales" es de 6 (director, jefe de estudios y 4 profesores; el secretario tiene voz pero no voto); el de "no profesionales" es de 5 (cuatro padres y el representante del municipio). En la CAA son 6 profesionales (igual que el territorio MEC) y 7 "no profesionales". En el primer caso basta una baja circunstancial o una abstención para que se produzca el conflicto; en el segundo caso no es necesario que se produzca tal eventualidad: los "no profesionales" tienen la mayoría.

Esta composición tiene una enorme trascendencia en función de las competencias del Consejo Escolar, y que para simplificar las trece recogidas en el Art. 42 de la LODE se podrían sintetizar en: A) las relativas a la elección del director y equipo directivo (los

alumnos no intervienen aquí); B) gobierno, administración, disciplina y desarrollo curricular; C) supervisión y control (no sólo aspectos económico-administrativos, sino también propiamente docentes); D) promoción de actividades intra y extraescolares.

Esto quiere decir que muchas decisiones que son estrictamente técnico-profesionales están sometidas a la *eventual iluminación* de personas que de aquello entienden más bien poco. Uno de los casos más significativos es el haber colocado los proyectos y decisiones del Claustro de Profesores a expensas de la aprobación del Consejo, de forma que el primero puede programar el curso, establecer los criterios de evaluación, fijar la actuación de los tutores, proyectar trabajos de investigación, etc. y no ser aprobados por el Consejo Escolar. Este disparate, aunque improbable, es perfectamente posible, lo que convierte al Claustro, cuyos miembros son todos profesionales, en una vía secundaria de participación en el gobierno del centro.

Es cierto que la *intervención* de la comunidad escolar en el "control y gestión de los centros" es constitucional (Art. 27.7), pero no lo es menos que el alcance de esta intervención no está ni mucho menos definida. A la vista de la experiencia vivida, el propio MEC reconoce la necesidad de "distribuir adecuadamente las competencias en los Centros docentes, de modo que el Consejo Escolar y Claustro trabajen armoniosamente, sin interferir en las responsabilidades respectivas" (MEC, 1994: 24). El sentido común indica que el control y la gestión consisten en administrar y vigilar que los fondos públicos que sostienen los establecimientos educativos esten correctamente aplicados. Lo que no parece de recibo es que, al amparo del reconocimiento constitucional a la intervención, se limiten, y aún se ahoguen, otros derechos y otras responsabilidades como son las del propio director y el claustro de profesores, precisamente en aquella gestión y control para los que son los únicamente capacitados; un par de ejemplos sobre el recorte de competencias estrictamente técnico-pedagógicas del Director: "*Dirigir y coordinar todas las actividades del Centro... sin perjuicio de las Competencias del Consejo Escolar del Centro*". O esta otra perla: "*Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados*". Es decir, "un mandao".

Frente a estos despropósitos, paradójicamente, son directores y profesores los únicos a los que la administración educativa exige responsabilidades. De vez en cuando aparece la noticia de un director o un profesor sancionado; ¿cuántos padres, alumnos, o representantes del municipio o de la propia administración educativa lo han sido por tomar una decisión irresponsable?

2.4.2. Error catastrófico II: Elección democrática del Director

Avancemos que la cuestión no está en el carácter democrático de la elección, sino que en el proceso intervienen otros criterios que los estrictamente profesionales, que son los que deberían primar. Estos criterios están bien determinados por los investigadores y existe una cierta unanimidad (Alvarez, 1992; Gairín, 1988 y 1990; Lorenzo, 1994; Pascual y Villa, 1991; De Vicente, 1993 y 1994; etc.). Son los criterios "extraprofesionales" los que agitan el debate, mantienen dividido al colectivo de profesores y provoca el escandaloso absentismo de candidatos a la Dirección.

Pensamos que la razón hay que buscarla en una verdadera crisis de confianza en el sistema, que ya se puso de manifiesto durante la primera experiencia de elección del Director por los profesores en algunas escuelas de la Segunda República. En la actualidad vuelve a

ocurrir lo mismo. Villa (1992) señala la discrepancia tanto de directores como de profesores sobre si el Director ha de ser elegido o no democráticamente. Pero los datos producen verdadero estupor: entre los Directores se muestra favorable un 47%, y en contra un 29%; entre los profesores un 60% es favorable y un 18% contrario. Los profesores, que perciben en un mayor grado las "excelencias" de la elección democrática, son, sin embargo, enormemente precavidos a la hora de presentarse como candidatos. Además de no querer perder la prerrogativa de intervenir en la elección de su director, algo *potencialmente peligroso* deben percibir en el sistema cuando prefieren situarse en la periferia y no integrarse en él con todas sus consecuencias. Los directores en ejercicio, por el contrario, son más consecuentes; su conocimiento de la situación conduce a que menos de la mitad considere apropiada la elección democrática, y casi una tercera parte se muestre claramente en contra.

Que el nombramiento de Directores por este procedimiento ha resultado muy problemático se comprende a la luz de algunas medidas de la administración realmente sorprendentes, que dejamos a la reflexión del lector:

- Posibilidad de que el Director de un Centro pueda ser nombrado entre el profesorado de otro (art. 18 del RD 819/93).
- No posibilidad de renuncia al cargo, si no es previa aceptación por parte de la Administración.
- Prolongación del mandato del director a cinco años (Medidas para mejorar la calidad de la enseñanza: n° 42).
- Consolidar de forma vitalicia la gratificación del director tras diez años de ejercicio en el cargo (Medida n° 45).
- Y !OJO! Posibilidad de que el director, al término de su mandato, pueda ser destinado temporalmente, a petición propia, a otro centro de la zona o localidad (Medida n° 46). ¿Porqué será?

En resumen, la creación de los Consejos Escolares, con la composición y competencias con que se le dotaron, y la elección democrática del Director sin las debidas garantías de profesionalidad y formación técnica, no han logrado sino debilitar el papel ejecutivo de la dirección e introducir en la dinámica escolar colisiones de competencias y, a veces, verdaderos despropósitos técnico-profesionales.

Pero mientras que en la sociedad en general el uso de las ideas de democracia y participación utilizadas por ciertos "radicales libres" con intenciones viciosas pueden ser neutralizadas por la mayoría, en los pequeños grupos los extremistas, fundamentalistas o cerriles no son asimilables, sino enormemente peligrosos por su poder destructivo. De esta suerte, democracia y participación, de ser necesarias en la construcción de un sistema educativo eficaz, han devenido en factores de alto poder corrosivo en los centros docentes, sobre todo para la Dirección.

3. CONCLUSION

La teoría del error catastrófico no es una teoría parcial que intente explicar el mecanismo de acción de una variable sobre un elemento estructural. Por el contrario, pretende una explicación global de las consecuencias del aumento del nivel de errores, cómo se extiende por autoalimentación y acaba de forma explosiva a partir de un momento, el "umbral crítico", hasta el cual dicho nivel se había mantenido autocontrolado, y a partir del cual el sistema, en "equilibrio tensionado" cambia de fase hacia su aniquilamiento.

Pero tan importante como lo que la teoría explica es lo que deja de explicar:

a) Qué mecanismos de reconocimiento y control, qué factores de traducción de mensajes, qué sistemas de recuperación permiten en algunos casos el mantenimiento de la función directiva durante tanto tiempo a pesar del alto nivel de acumulación de errores a que se ve sometida.

b) Determinar el "umbral crítico" en la acumulación de errores, a partir del cual los mecanismos de defensa ya no son capaces de asegurar la estabilidad del sistema, y un error, hasta entonces controlado, actúa erráticamente, o con efecto paradójico, y se convierte en catastrófico para la supervivencia de la función o de la institución.

Si la teoría es aceptada alguien continuará desvelando incógnitas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ, M. (1992): Elección y aceptación de los directores: análisis de un estudio empírico. *Actas del I Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes. La dirección factor clave de la calidad educativa*. ICE, Universidad de Deusto, 49-68.
- BARDISA, M.T. (1993): *Resistencias al ejercicio de la Dirección Escolar*. Informe presentado en el Seminario sobre Dirección de Centros Escolares. Consejo Escolar del Estado (Texto multicopiado).
- CABALLERO, J.: *La satisfacción de los Directores Escolares*. (Tesis doctoral en realización).
- CANCIAN, F. (1966): "Análisis funcional del cambio". En ETZIONI, A. y ETZIONI, E. (Eds): *Los cambios sociales: Fuentes, tipos y consecuencias*. F.C.E., México.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1991): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-90*. MEC, Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91*. MEC, Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. MEC, Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1994): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-93*. MEC, Madrid.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. LAIA, Barcelona.
- GAIRIN, J. (1988): "Currículum para la formación de directivos". *II Congreso Mundial Vasco. La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid, 237-244.
- GAIRIN, J. (1990): "Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Edit. por las Areas y Depts. de Didáctica y O.E. de Cataluña. Vol. II, 114-130.
- GONZALEZ, P. y GONZALEZ, J. (1993): *El profesorado en la España actual*. SM, Madrid.
- GORDILLO, M.V. (1988): "Perspectivas y problemas de la función docente". En VILLA, A. (Coord.). *Actas del II Congreso Mundial Vasco*. Narcea, Madrid, 259-266.
- HOLGADO, M., DELUIS, J.M. y MACIAS, J.F. (1994): "Teorías sobre el envejecimiento: revisión". *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 29(2), 84-92.
- LORENZO, M. (1994): *El liderazgo en los centros educativos*. La Muralla. Madrid.
- MEC (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. (Texto editado por Comunidad Escolar).
- MICHIELS, C. y otros (1990): "Importance of a threshold for error accumulation in cell degenerative process". *Mechanics of Ageing and Development*, 51, 41-54.

- PASCUAL, R. y VILLA, A. (1991): *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diversos países*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, ICE de la U. Deusto, Bilbao.
- RUIZ, J.M. (1994): "La formación del Directivo visto desde la Universidad". *Innovación Educativa*, 3, 135-142.
- SAENZ, O. y FERNANDEZ, S. (1993): *Los cargos directivos en la Universidad*. ICE de la Universidad de Granada.
- SAENZ, O. y FERNANDEZ, S. (1994): "La satisfacción de los profesores que forman a los profesores". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 7/93, 5-22.
- SAENZ, O. y LORENZO, M. (1993): *La satisfacción del profesorado universitario*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VICENTE, P.S. de (1993): "El director como líder con visión. Selección y formación para la dirección". En CORONEL, J.M., SANCHEZ, M.R. y MAYOR, C. (Eds.) *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. GID, Sevilla, 411-421.
- VICENTE, P.S. de (1994,a): "Componentes del liderazgo escolar". En VILLAR ANGULO, L.M. y VICENTE, P.S. de (Dir.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. PPU, Barcelona, 51-85.
- VICENTE, P.S. de (1994,b): *Los líderes escolares y el desarrollo profesional*. (Admitido para publicación).
- VILLA, A. (1992): "El director de centros docentes y el liderazgo cooperativo". En VILLAR ANGULO, L.M. (Coord.) *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Universidad de Granada, FORCE, 154-169.